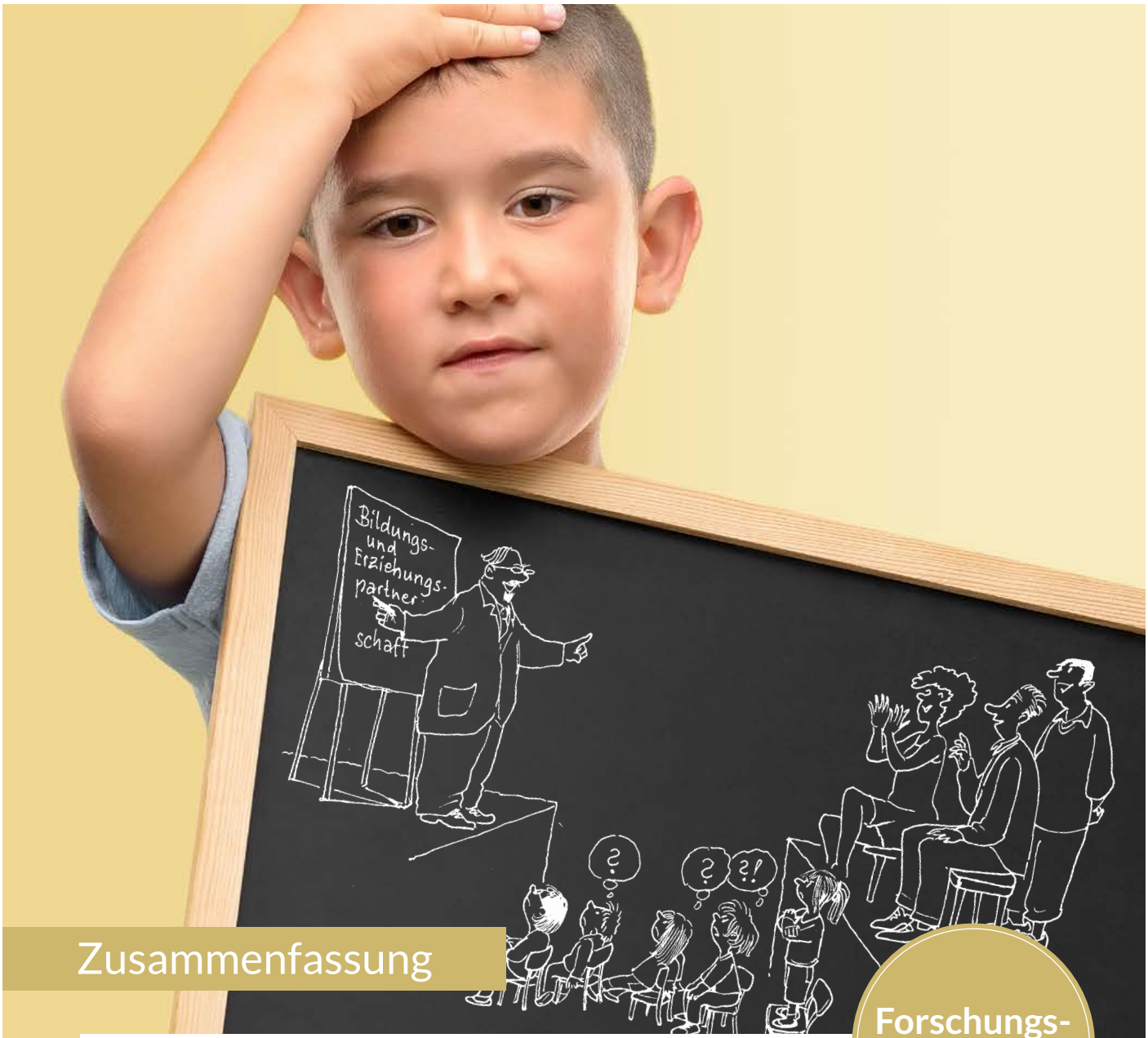

Zusammenfassung

Forschungs-
bericht 2

Kinder zwischen Chancen und Barrieren

Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen.

Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Nicoletta Eunicke und Britta Menzel

BertelsmannStiftung

Zusammenfassung

Forschungs-bericht 2

Kinder zwischen Chancen und Barrieren

Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen.

Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Nicoletta Eunicke und Britta Menzel

unter Mitarbeit von Laura B. Kayser und Laura A. Layer

Inhalt

Vorwort 4

Zusammenfassung 6

1 Ergebnisse der empirischen Analysen 7

2 Herausforderungen für die Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie 15

Abstract 38

Über die Autorinnen 40

Impressum 42

Vorwort

Was sagen Grundschulkinder zu Elternabenden, Elterngesprächen oder zufälligen Begegnungen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften? Wie finden sie diese Treffen und welche Rolle nehmen sie selbst dabei ein? Diesen Fragen geht der zweite Forschungsbericht „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ nach,[1] den Tanja Betz von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit ihrem Team in einem Kooperationsprojekt mit der Bertelsmann Stiftung erarbeitet hat. Er stellt die Kinder als bisher in der wissenschaftlichen wie fachpolitischen Debatte vernachlässigte Akteure in den Mittelpunkt und fragt nach ihrer Perspektive auf eine ‚gute‘ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie.

In Gruppendiskussionen und Einzelinterviews haben Schüler*innen dritter und vierter Klassen an fünf Regelgrundschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz den Forscherinnen Einblicke in die Sichtweise von Kindern auf die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie gegeben. Die Auswertungen machen dabei sehr deutlich: Es gibt nicht die eine Perspektive der Kinder. Schüler*innen sind genau so wenig eine homogene Gruppe wie Eltern oder auch Lehrkräfte. Manche Kinder wollen informiert und involviert sein, wenn ihre Eltern mit der Schule in Kontakt kommen. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass sie von einem engen Verhältnis zwischen Schule und Familie profitieren, freuen sich, wenn die Mütter oder Väter in die Schule kommen und sie selbst z. B. in Lehrer-Schüler-Elterngesprächen dabei sein und mitreden können. Dies trifft – darauf deuten die Befunde hin – allerdings eher auf Kinder aus ressourcenstärkeren Familien zu.

Andere Kinder versuchen hingegen die Lebenswelten Familie und Schule möglichst gut voneinander zu trennen. Ein Kind beschreibt z. B., dass es in seiner Freizeit „ein anderer Mensch als in der Schule“ ist und dieses „Freizeit-“ bzw. „Zuhause-Ich“ soll möglichst nicht in der Schule bekannt werden. Einigen Kindern gelingt es aber nicht, den Informationsfluss zwischen ihren Eltern und der Schule über für sie „private“ Themen zu kontrollieren. Vielmehr plaudern ihre Eltern „Geheimnisse“ aus oder es werden gegen ihren Willen Fotos zwischen Lehrkräften und Eltern ausgetauscht. Begegnungen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften versuchen sie sich daher eher zu entziehen. Sie empfinden sie als unangenehm, bedrohlich und haben zum Teil Angst davor. Wieder andere Kinder nehmen die Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften und die ihnen dabei zugewiesene Rolle einfach hin und hinterfragen sie nicht. Sie erleben sich dabei aber mitunter als machtlos und handlungsohnmächtig.

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, in der sich alle Beteiligten – Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen – auf Augenhöhe begegnen, intensiv zusammenarbeiten und sich über alles austauschen, ist damit aus der Perspektive vieler Kinder keine Idealvorstellung. Vielmehr weisen die Befunde auf vielfältige Ambivalenzen

1 Der erste Forschungsbericht des Kooperationsprojektes hat sich mit der Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Kita beschäftigt und dabei vor allem die Perspektiven von Eltern und Fachkräften beleuchtet. Zum Download unter: www.bertelsmann-stiftung.de/chancen-barrieren-kita.

hin. Und diese Ambivalenzen zeigen sich nicht nur bei Kindern – das haben bereits andere Veröffentlichungen im Rahmen des Forschungsprojekts sowie weitere Studien gezeigt. Auch Lehrkräfte ringen darum, einerseits ihrer Aufgabe als Vertreter*innen der Schule – nämlich zu lehren, zu bewerten und gerade am Ende der Grundschule auch Übergangsempfehlungen auszusprechen – gerecht zu werden und andererseits Eltern und Kindern partnerschaftlich, vertrauensvoll und auf Augenhöhe zu begegnen. Bei Eltern zeigt sich wiederum – ähnlich wie bei den Kindern – eine große Heterogenität, wie und wie intensiv sie sich in Bildungsinstitutionen einbringen wollen und mitunter auch können.

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns unerlässlich, die fachpolitisch sehr präsente und zugleich idealisierende Vorgabe von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu hinterfragen und das Konzept fachlich breiter zu reflektieren. Wir möchten mit der Studie daher eine Diskussion über alternative Formen, Möglichkeiten und Ziele der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern anstoßen. Alle Ebenen – Schulen, Bildungsverwaltung und -politik – sollten vielfältige Wege der Zusammenarbeit entwickeln und erproben. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei darauf liegen, Kinder stärker in die Gestaltung des Verhältnisses von Familie und Schule einzubeziehen. Dazu sollten auch Schüler*innenvertretungen von Anfang an systematisch befragt und beteiligt werden. Zudem ist es zentral, dass die oben skizzierten Ambivalenzen sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrkräften und Eltern sowie Familien unterschiedlicher Milieus berücksichtigt und reflektiert werden. Denn nur dann können Grenzen und Risiken verschiedener Formen der Zusammenarbeit mit Blick auf Bildungschancen bzw. Barrieren für bestimmte Kinder aufgedeckt und bearbeitet werden.

Dies ist eine herausfordernde und wichtige Aufgabe für alle beteiligten Akteure. Sie kann nur gelingen, wenn gleichzeitig auch die Frage nach den notwendigen Rahmenbedingungen in Bezug auf Zeit, Personal, Aus- und Fortbildung sowie Räumlichkeiten für eine gute Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie thematisiert wird und ausreichende Ressourcen bereitgestellt werden.

Wir sind gespannt auf die Debatte und freuen uns auf Ihre Reaktionen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Anette Stein
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

Zusammenfassung

Das übergreifende Ziel des Projekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ ist es, empirische Einblicke in die unterschiedlichen *Perspektiven* der beteiligten Akteure – also von Eltern, Kindern sowie Fach- und Lehrkräften – auf die ‚Zusammenarbeit‘ von Kita bzw. Schule und Familie zu erhalten. Der vorliegende Forschungsbericht 2 untersucht in diesem Rahmen das Verhältnis zwischen Familie und Grundschule.[2] Hintergrund dafür ist, dass der Gestaltung des Verhältnisses zwischen diesen beiden Lebenswelten von Kindern in einem fachlichen und fachpolitischen Kontext u. a. unter dem Stichwort ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‘ eine hohe Bedeutung zugewiesen wird. Ziel der Studie ist es, insbesondere die Perspektiven der Kinder als bislang sowohl in der Wissenschaft als auch in Bezug auf die fachpolitische Ebene vernachlässigte Akteursgruppe stärker in den Blick zu nehmen (siehe hierzu u. a. Betz 2015; Betz et al. 2017).[3] Genauer beleuchtet werden daher in diesem Forschungsbericht ihre *Positionen* und *Selbstpositionierungen* in der Ausgestaltung des Verhältnisses Familie und Grundschule.

Datengrundlage der qualitativen Studie sind 13 Gruppendiskussionen (Expert*innenrunden) mit Dritt- und Viertklässler*innen sowie 42 Einzelinterviews mit Kindern, die bereits an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben. Zudem wurden auch Interviews mit sieben Lehrkräften, einer Schulleitung, zwei Schulsozialarbeiter*innen sowie eine Gruppendiskussion mit Müttern von Grundschulkindern in einem Elterncafé an der Schule geführt. Die Erhebung wurde an fünf Regelgrundschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz durchgeführt. Um vielfältige und kontrastierende Erfahrungsräume einzubeziehen, wurden dabei Grundschulen aus dem (inner-)städtischen und ländlichen Raum sowie aus sozial homogenen, einerseits eher prekären und andererseits eher privilegierten Gebieten ausgewählt. Durch den Einbezug von Grundschulen aus Rheinland-Pfalz ergab sich ein für das Forschungsinteresse der Studie besonderer Vorteil: In diesem Bundesland sind – anders als in Hessen – Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche (LSE-Gespräche) in der Grundschulordnung verbindlich festgeschrieben, sodass sich dadurch ein spezifischer Erfahrungsraum beobachten ließ, über den die interviewten Kinder facettenreich erzählen konnten.

2 Der vorliegende Bericht ist der zweite Forschungsbericht aus diesem Projekt. Der erste Bericht hat die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita empirisch untersucht und ist unter dem Titel „Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen“ unter folgendem Link abrufbar: www.bertelsmann-stiftung.de/chancen-barrieren-kita

3 Literaturverzeichnis siehe Forschungsbericht 2. Die Gesamtfassung ist abrufbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/chancen-barrieren-schule

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Befunde der empirischen Analysen im Überblick dargestellt. Darauf aufbauend werden *Herausforderungen* für die Gestaltung des Verhältnisses von Grundschule und Familie identifiziert – insbesondere angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit auch Dominanz- und Machtverhältnisse, die zwischen Eltern und Lehrkräften wie auch zwischen Erwachsenen und Kindern zum Ausdruck kommen. Denn diese ungleichen Verhältnisse können nicht zuletzt auch Einfluss auf die Erfolge von Kindern im Bildungssystem haben. Unter den Herausforderungen werden auch Rahmenbedingungen und Ressourcen für eine ungleichheitssensible Gestaltung der ‚Zusammenarbeit' zwischen Kindern, Eltern und Lehrkräften thematisiert sowie auf die Notwendigkeit weiterer Forschung hingewiesen.

1 Ergebnisse der empirischen Analysen

Relevante Formen des Kontakts zwischen Familie und Grundschule

In einem ersten Schritt wurden verschiedene Kontaktformen zwischen Familie und Grundschule aus der Perspektive von Kindern herausgearbeitet. Zu diesen Formen gehören u. a. Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche, Elternabende, Briefe und Postmappen, Elternsprechtage, Telefonate, Hausbesuche der Lehrkraft, Treffen außerhalb der Schule (etwa im Supermarkt oder der Sauna), Klassenausflüge, an denen Eltern teilnehmen, u. v. m.

Klassen- und Schulfeste, LSE-Gespräche und Elternabende sind die am häufigsten berichteten Kontaktformen zwischen Familie und Grundschule in den Einzelinterviews mit den Grundschulkindern. In der Studie wurde weiter differenziert, welche Sichtweisen Kinder auf den Elternabend und das LSE-Gespräch haben und welche individuellen Erfahrungen sie mit diesen Formen des Kontakts gemacht haben.

Der Elternabend als positiv gerahmter Erfahrungsraum

Die Kinder sprechen überwiegend sehr positiv über den Elternabend und heben vor allem die Nützlichkeit der Treffen hervor, da es dort um organisatorische Details insbesondere mit Blick auf die nächste Klassenfahrt geht. Der Elternabend erscheint für Kinder, auch wenn sie nicht selbst anwesend sind, als ein Zugang zu für sie wichtigen organisationsbezogenen Informationen: Sie und ihre Eltern erfahren Details über Ausflüge, Klassenfahrten usw. Zugleich gehört der Elternabend für die Kinder mit großer Selbstverständlichkeit ‚einfach zur Schule dazu'. Die wenigen negativen Bewertungen des Elternabends beziehen sich auf Privates, wie z. B. Ereignisse oder Gewohnheiten in der Familie, die durch die Eltern – zum Missfallen der Kinder – öffentlich gemacht werden.

Neben der positiven Rahmung des Elternabends wird bei einigen interviewten Kindern auch deutlich, dass sie nur eine vage bzw. gar keine Vorstellung davon haben, was hier verhandelt wird. Elternabende sind daher ein Mysterium für viele Kinder. Zwar präsentieren sich einige Kinder als informiert darüber, *dass* es einen Elternabend gibt. Sie beschreiben aber auch, dass sie nicht wissen, worum es dabei genau geht.

Der Zugang zu Wissen über den Elternabend und die Teilnahme am Elternabend liegt primär in der Verantwortung von Müttern und Vätern.

Die Kinder referieren als Erklärung für ihr Nicht-Wissen (oder auch ihr Wissen) auf ihre Mütter und Väter als mögliche Informant*innen. Diese erzählen ihnen, worum es beim letzten Elternabend ging – oder eben nicht. Aus Sicht der Kinder sind damit ihre Eltern die Gatekeeper mit Blick auf die Geschehnisse und Absprachen auf dem Elternabend. Es liegt in deren Entscheidungsmacht, die Kinder über den Elternabend und das Gesagte zu informieren – oder es zu unterlassen. Sich selbst oder auch die Lehrkraft sehen die Kinder nicht in dieser Position. Dass die Verantwortung für den Zugang zu Wissen über den Elternabend und für die Teilnahme daran – aus der Perspektive der Kinder – primär bei den Eltern liegt, drückt sich auch darin aus, wie die Kinder über die strukturellen Herausforderungen sprechen, eine Teilnahme am Elternabend von Seiten der Eltern zu gewährleisten.

Die Kinder berichten davon, dass es für ihre Mütter und Väter schwer bis unmöglich sein kann, bei Elternabenden anwesend zu sein, da sie arbeiten oder eine Betreuung für sie und gegebenenfalls ihre Geschwister organisieren müssen. Familiale Konstellationen und Bedingungen können den Kindern zufolge einer Teilnahme der Eltern am Elternabend entgegenstehen oder sie zumindest erschweren. Solche Barrieren sind von den Familien zu überwinden, ggf. durch die Einbeziehung von Großeltern und weiteren Verwandten.

LSE-Gespräche: zwischen Aufregung und Ernüchterung

Die Kinder haben mehrheitlich LSE-Gespräche erlebt und erzählen ausführlich darüber. Die Treffen gehen für Kinder mit Spannungsverhältnissen einher: Sie berichten von einer nervösen, aufgeregten Stimmung, teilweise auch von Angst vor den Gesprächen. Sie sind neugierig, was wohl auf sie zukommen wird. Finden die Gespräche statt, so legt sich die Aufgeregtheit, und Erleichterung tritt ein, dass die Gespräche weniger schlimm verlaufen als befürchtet. Zudem wird deutlich, dass Kinder ernüchtert sind, worum es letztlich geht; bisweilen werden die Gespräche dabei auch als langweilig charakterisiert.

Kinder als Bewertete und ihr Schüler*innensein als Gegenstand der LSE-Gespräche

Beinahe alle Kinder des Samples berichten davon, dass es bei den Gesprächen zumeist um sie selbst bzw. eine spezifische Facette von ihnen geht: ihr Schüler*innen-Sein, das es zu verbessern gilt. Gesprächsthema sind die jeweils beteiligten Kinder als bewertete und lernende Personen; sie erhalten Hinweise und Instruktionen, wie sie sich zukünftig insbesondere in Bezug auf ihre Noten und ihr schulbezogenes Arbeitsverhalten verbessern können. Zugleich können und sollen die Kinder selbst Vorschläge einbringen, wie diese Verbesserung zu erreichen ist. Die Lehrkraft adressiert die Kinder mit ihren Fragen, zeigt Verbesserungsbedarfe und -möglichkeiten auf und fordert diese mit Blick auf die Zukunft ein. Mütter und Väter sind aus der Perspektive der Kinder primär die Zuschauenden in der Situation. Somit skizzieren die Kinder das LSE-Gespräch als eine typische, wenngleich auf eine kleine Zahl an Beteiligten (bei Abwesenheit der Peers bzw. Klassenkamerad*innen) begrenzte schulische (Leistungs-)Situation, mit der Besonderheit, dass diese unter Zuschauern (Eltern) stattfindet.

Selbstpositionierungen von Kindern bei Kontakten zwischen Schule und Familie

Die Selbstpositionierungen der Kinder bei Kontakten zwischen Schule und Familie sind heterogen und zeigen eine große Bandbreite auf: Kinder positionieren sich als Gegenstand der Kommunikation zwischen Erwachsenen, als Machtlose und Ausgeschlossene, als Zuhörende, Mitlesende, Informierte, (Des-)Interessierte, als Gatekeeper und Beitragende bis hin zur Positionierung als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind', schulisches Verbesserungsprojekt und Profiteur.

Diese Selbstpositionierungen werden von den Kindern beschrieben, aber nicht unmittelbar als ‚gut' oder ‚schlecht' bewertet. Damit gibt es keine einfachen Zuordnungen zwischen z. B. einer Selbstpositionierung als ausgeschlossen aus der Kommunikation und einer negativen Evaluation oder aber einer Selbstpositionierung als Gesprächspartner*in in der Position ‚Kind' – wie dies z. B. bei LSE-Gesprächen beschrieben wird –, die grundsätzlich positiv von den Kindern bewertet werden würde. Insgesamt finden sich nur wenige eindeutige Entsprechungen zwischen Bewertungen und Selbstpositionierungen, etwa die Selbstpositionierung als informiert und Profiteur, die überwiegend positiv bewertet wird, und die Selbstpositionierung als machtlos, die überwiegend negativ konnotiert ist.

Die Selbstpositionierung als machtlos ist dabei häufig daran gekoppelt, dass Kinder als übergangene Gatekeeper zu beschreiben sind. Die Kinder, so wird deutlich, haben hierbei keine Kontrolle mehr über den Informationsfluss zwischen den Systemen Schule und Familie. Informationen, Fotos, Erzählungen werden zwischen ihren Eltern und Lehrkräften ausgetauscht – und sie sind nicht imstande, dies zu unterbinden. Dies kann so gedeutet werden, dass Kindern in der *inter-institutionellen Kommunikation* zwischen Schule und Familie eine *Schlüsselposition zukommt*, die allerdings prekär sein kann, d. h. vielfach untergraben wird und werden kann – beispielsweise indem Eltern privat-intime Themen ‚ausplaudern' oder Lehrkräfte Fotos ohne Zustimmung der Kinder an Eltern weiterleiten.

Schließlich sind die Selbstpositionierungen als Gatekeeper auch insofern bedeutsam, als sich die Kinder selbst als diejenigen positionieren, die zwischen Schule und Elternhaus vermitteln bzw. Aufträge zur Vermittlung annehmen oder aber unterbinden/verhindern. Hierbei wird allerdings zugleich die zentrale *Schlüsselposition der Erwachsenen in der interinstitutionellen Kommunikation* deutlich: Kinder brauchen Erwachsene, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Dieser Zugang wird ihnen teilweise nicht, teilweise primär über die Eltern – als Gatekeeper – gewährt. Sich selbst Zugang zu Wissen, Erfahrungen etc. zu verschaffen, liegt nur in geringem Maße im Möglichkeitsraum der Kinder.

Kollektive handlungsleitende Orientierungen

Die zentralen kollektiven Orientierungen der Kinder mit Blick auf ihre Involvierung in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule *als Kinder* werden für drei Typen anhand von jeweils drei Vergleichsdimensionen charakterisiert, denen die Kindergruppen aus den Gruppendiskussionen zugeordnet werden konnten. Diese Vergleichsdimensionen verdeutlichen, dass und inwiefern Kinder unterschiedliche Erfahrungen mit der jeweiligen Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule machen und dass sie konträre Handlungsorientierungen haben.

Typ 1: Einbezug und Informiertsein – Orientierung an Involvierung

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

In den Erzählungen zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule dieses ersten Typs zeigt sich, dass die Kindergruppen an einer Ähnlichkeit von Erwachsenen und Kindern orientiert sind. Die Kinder betonen zahlreiche Ähnlichkeiten mit Erwachsenen – insbesondere mit Müttern und Eltern. Kinder und Erwachsene machen, in der Logik dieser Orientierung, keine sehr grundsätzlich unterschiedlichen Erfahrungen zwischen Familie und Grundschule. Dies zeigt sich z. B. darin, dass Eltern ähnliche Interessen an schulischen Belangen zugeschrieben werden, wie sie die Kinder selbst auch haben. Diese Orientierung an einem engen Verbunden-Sein ist grundlegend und zeigt sich auch auf den beiden weiteren Vergleichsdimensionen, etwa wenn die Kinder ihre Eltern als Mitverantwortliche dafür anführen, bei Hausaufgaben mitzudenken.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die zum Typ 1 gehörenden Kindergruppen stellen sich als in den Informationsfluss zwischen Familie und Schule stark eingebunden dar. Statt z. B. beim Thema Elternabend auf das eigene Nicht-Wissen zu referieren, geben sie an, dass sie über ‚alles' informiert werden. Die *Orientierung an Informiertsein* zeigt sich darin, dass die Gruppen ihr eigenes Wissen über Abläufe der Zusammentreffen ihrer Familien mit den Lehrkräften und ihre Informationen zu diesen darstellen – auch wenn sie selbst nicht anwesend sind. Es wird auch deutlich, dass sie zugleich Informationen an die Familie respektive die Schule weitergeben (z. B. wenn sie ihre Eltern informieren und von diesen danach gefragt werden, wie es in der Schule so war).

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Gruppen des Typs 1 sind an der *Nähe ihrer Familien zur Schule* orientiert. Sowohl die physische Anwesenheit der Eltern – insbesondere der Mütter – in der Schule erscheint als positiver Horizont als auch die allumfassende Information der Familien über schulische Belange. So beschreiben sie z. B., dass es sie ‚glücklich' macht, wenn Familienmitglieder in der Schule sind. Die Gruppen schätzen die Realisierungsmöglichkeit dieser Orientierung dabei als gut ein; dies zeigt sich darin, dass sie von vielfältigen Formen des Kontakts berichten können und sich als Begünstigte dieser Situationen sehen. Zu diesen Vorzügen gehört auch, dass für sie bei schulischen Angelegenheiten mitgedacht wird, z. B. wenn die Mutter sie an die Hausaufgaben erinnert. Ihre starke Position in Bezug auf den Informationsfluss zwischen den Systemen Schule und Familie kann für sie allerdings auch zusätzliche Arbeit bedeuten. Die Nähe zwischen Familie und Schule ermöglicht es jedoch, als beschwerlich markierte Aufgaben an die Eltern zu delegieren.

Typ 2: Sich-Entziehen und Separation – Orientierung an Abgrenzung

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

Anders als bei dem an Involvierung orientierten Typ 1 kommt beim Zusammentreffen von Lehrkräften und Familien nicht viel „Gutes" für die Kindergruppen des Typs 2 heraus. Vielmehr liegt in diesen Begegnungen ein Risiko.

Diese kollektive *Orientierung an bedrohlichen und machtvollen Erwachsenen* in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Schule drückt sich darin aus, dass es beim Aufeinandertreffen dieser Erwachsenengruppen für die Kinder Ärger geben kann, Dinge ans Licht kommen und schamvolle/peinliche Momente entstehen, besonders wenn man ‚allein' mit der Lehrkraft ist. Daher gilt die Maxime: „Wenn man die Lehrerin trifft, dann muss man weg". In den Erzählungen zeigt sich, dass sich die Gruppen als durch Erwachsene beurteilt verstehen. Damit einher geht die *Orientierung an der Deutungshoheit der Lehrkraft*. Zentral ist es, sich den als unangenehm gekennzeichneten (Bewertungs-)Situationen zu entziehen, sich von den Erwachsenen abzugrenzen und zu separieren, also das ‚eigene Ding' zu machen. Dies ist ein maximaler Kontrast zu den Orientierungen von Typ 1.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Die Handlungsmodi der Kindergruppen beziehen sich darauf, wie sie sich diesen als bedrohlich bzw. machtvoll entworfenen Zusammentreffen zwischen Erwachsenen aus dem Kontext Schule und Familie entziehen können *(Orientierung daran, sich zu entziehen)*: Können sie nicht einfach aus dem Raum gehen und die Situation verlassen, so schlafen sie lieber ein oder fangen an zu malen. Verstecken und Wegrennen sind ebenfalls probate Möglichkeiten. Besonders positiv wird das Ende von Zusammentreffen zwischen ihnen, der Lehrkraft und den Eltern hervorgehoben. Sie sind also nicht an Informiertheit orientiert, auch wenn sie durchaus formulieren, dass sie wissen möchten, was über sie erzählt wird. Dies wird jedoch als heimliche Neugierde verhandelt; die Kinder wissen, dass sie Gesprächsgegenstand bei Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern sind. Diesen Situationen können sie also nicht grundsätzlich entkommen, da es um sie und ihr Schüler*innensein geht.

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Es zeigt sich, dass Gruppen dieses Typs an einer *Trennung von Familie und Schule orientiert* sind. Eine Nähe beider Systeme ist für sie negativ, z. B. die Vorstellung, dass Eltern im Unterricht anwesend wären. Positiv wird hingegen eine Distanz zwischen beiden Systemen verhandelt, z. B. weil es sonst bei Klassenfahrten zu Heimweh kommen kann und weil Schule und Familie nicht alles voneinander wissen sollen. So wird u. a. thematisiert, dass den Eltern negatives Verhalten in der Schule bei Treffen mitgeteilt oder ein ‚Zuhause-Ich' von den Lehrkräften entdeckt werden könnte.

Der an Abgrenzung orientierte Typ strebt also danach, Distanz zwischen Familie und Schule aufzubauen bzw. aufrechtzuerhalten. Die Kinder gehen dabei eigene Wege – z. B. sich unter dem Bett zu verstecken, wenn Besuch durch die Lehrkraft anstehen würde, oder sich in einem Gespräch zwischen Kind, Lehrkraft und Elternteil ein Buch zu nehmen, zu lesen oder zu malen und nur dann zu sprechen, wenn man etwas gefragt wird. Zudem verweisen die Gruppen auf subtile Praktiken – nicht nur, um sich zu entziehen, sondern auch, um sich Zugang zu Kontaktsituationen zwischen Lehrkraft und Eltern zu verschaffen, etwa indem sie lauschen oder ‚spionieren'.

Typ 3: Ohnmacht und Akzeptanz – Orientierung an Anpassung

Vergleichsdimension 1: Kindsein/Erwachsensein

Die Kindergruppen des Typs 3 sind an der *Handlungsmacht Erwachsener in der Gestaltung des Verhältnisses Familie – Grundschule orientiert*. ‚Müssen', ‚können' und ‚dürfen' sind Begriffe, die diesen Typ im Besonderen kennzeichnen. Sie verweisen auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Gruppen. Die machtvolle Position der Lehrkräfte und die in den Aussagen naturalisierte Aufteilung von Angelegenheiten für Erwachsene und Angelegenheiten für Kinder stellen für die Kinder unveränderliche Handlungsgrenzen dar („Also meine Mutter erzählt mir das ((*vom Elternabend*)) nicht, das ist einfach geheim"). Gegebenheiten sind ‚halt einfach so'; Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften sind beiläufige Angelegenheiten, die ‚eben passieren'. Dies bedeutet demnach auch nicht, dass Erwachsene als bedrohlich entworfen werden oder dass Zusammentreffen von Lehrkräften und Eltern zu entkommen wäre und es darum geht, sich zu separieren (Typ 2). Die *Orientierung an der starken Trennung* zwischen dem, was Erwachsene etwas angeht, und dem, was Kinder etwas angeht, ist zudem ein deutlicher Kontrast zu Typ 1.

Vergleichsdimension 2: Partizipation: Einbeziehung/Information

Charakteristisch ist eine *Orientierung am Informiertwerden*. Die Kindergruppen streben danach, sie betreffende und relevante Informationen von Erwachsenen zu erhalten, vergleichbar zu Typ 2. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch in der erlebten Handlungsgrenze: Für Typ 3 liegt die Handlungsmacht (insbesondere die Möglichkeiten zur Informationsweitergabe und zur Einbeziehung in die Gestaltung) *nur* bei den Erwachsenen – da es ‚nun mal' deren Angelegenheit ist. Ihr eigener Einbezug in das Zusammentreffen von Eltern und Lehrkräften liegt für Gruppen des Typs 3 nicht in ihrer Verantwortung – sie erzählen vielmehr

von ihrer eigenen Handlungs*ohn*macht („die erzählen ja nix"). Während der an Abgrenzung orientierte Typ 2 daran orientiert ist, sich (eigenständig) zu entziehen oder sich (heimlich) Zugang zu Situationen zu verschaffen, problematisiert Typ 3 – und damit ist die Ambivalenz des Typs gekennzeichnet –, übersehen bzw. überhört zu werden und nicht mitzuentscheiden. Somit zeigt sich für die Kinder ein Orientierungsdilemma: Ihre Orientierung daran, von Erwachsenen informiert zu werden, ist aus ihrer eigenen Position, als Kinder, nicht realisierbar.

Vergleichsdimension 3: Nähe/Distanz zwischen Familie und Schule

Die Orientierungen von Typ 3 liegen ‚zwischen' den beiden anderen Typen. In ihren Erzählungen sind sie weder an einer Nähe ihrer Familien zur Schule orientiert (Typ 1) noch an einer Trennung beider Systeme (Typ 2). Überschneidungen zwischen Familie und Schule werden weder positiv noch negativ verhandelt, sondern vielmehr als eine Frage der Notwendigkeit betrachtet; sie werden eher beiläufig verhandelt. Darin dokumentiert sich erneut das Erleben der eigenen Handlungsohnmacht. Eltern und Lehrkräfte müssen ‚ihre' Angelegenheiten gemeinsam klären – Kinder selbst sind nicht in der Position, hier einen Beitrag zu leisten. Auch wenn die Gruppen diesen Umstand problematisieren, ist dies kein Anlass für sie, ‚eigene Wege' zu finden, um sich stärker zu beteiligen. Ihr Weg ist es vielmehr, sich von Zusammentreffen zu distanzieren und zu akzeptieren, wie es ist – d. h., dem zu folgen, was ihre Lehrkräfte und Eltern sagen und machen.

Insgesamt wird deutlich, dass Kinder das Orientierungsproblem, vor dem Hintergrund der Differenzerfahrung Kind(er)sein in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule eingebunden zu sein, auf unterschiedliche und zugleich sehr facettenreiche Art bearbeiten. Die Analyse zeigt auf, dass enge Verhältnisse zwischen Familie und Grundschule nicht immer im Interesse von Kindern sein müssen und diese auf vielfältige Weise zwischen Schule und Familie agieren. Ihre Position als Kind jedoch spielt in ihren Orientierungen immer eine Rolle und ermöglicht es, auch andere Wege zu gehen – sich etwa Begegnungen zu entziehen oder Gespräche zwischen Erwachsenen nicht zu beachten.

Geteilte Erfahrungsräume? Zur sozialen Situierung der handlungsleitenden kollektiven Orientierungen

Es wurden sozialstrukturelle und soziokulturelle Daten sowie Angaben aus den Interviews mit den beteiligten Erwachsenen herangezogen, um nach Hinweisen auf Zusammenhänge zwischen den eben beschriebenen Typen von Kindergruppen und der sozialen Situiertheit der Kinder zu suchen.

Die Gruppen des Typs 1 besuchen Schulen, deren Schüler*innenschaft sozial eher privilegiert und im städtischen Raum zu verorten ist. Die Familien der Gruppen werden als an schulischer Bildung interessiert beschrieben. Dies äußert sich u. a. darin, dass die Eltern aus Lehrkraftsicht sehr engagiert und bei Elternabenden anwesend sind. Auffällig im Vergleich zu den beiden anderen Typen ist, dass alle Kinder in Deutschland geboren sind. Bei der Hälfte der Kinder haben ein Elternteil oder beide Elternteile einen zugeschriebenen Migrationshintergrund, und die Kinder der Gruppen wachsen bi- bzw. multilingual auf. Dieser Anteil ist im Vergleich zu den beiden anderen Typen höher. Insgesamt kann von einem vergleichsweise ressourcenstarken sozialen Milieu ausgegangen werden.

Bei Typ 2 gibt es nur einen geringen Anteil an Personen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, die Familien sind kleiner als bei den anderen beiden Typen und die Schulen eher im ländlichen Raum zu verorten. Auffällig ist, dass sich eine Differenz zwischen Familie und Schule nicht nur in den handlungsleitenden Orientierungen, sondern auch in der Darstellung des Kontakts mit den Familien aus Sicht der Lehrkraft findet. Die Kinder scheinen dabei im Vergleich zu den beiden anderen Typen vermehrt eigene Wege zu gehen, worauf das geringe Wissen über die Berufe der Eltern in Verknüpfung mit den handlungsleitenden Orientierungen des Typs erste Hinweise geben.

Typ 3 hingegen gehört eher der urbanen Arbeiter*innenklasse an. Er weist darüber hinaus einen vergleichsweise hohen Anteil an Kindern auf, die selbst nicht in Deutschland geboren sind. Insgesamt ist der Typ in seiner sozialen Situiertheit jedoch sehr heterogen – die handlungsleitenden Orientierungen finden sich somit in Gruppen mit sehr verschiedenen sozialen Erfahrungsräumen.

Werden diese ersten Befunde zusammengeführt, so wird zunächst einmal deutlich, was *kein* gemeinsamer Erfahrungsraum eines Typs ist. Hierzu lassen sich die folgenden empirischen Thesen formulieren:

- Die Typen lassen sich nicht nach Alter differenzieren.
- Kollektive Handlungsorientierungen der Kinder sind nicht rein schulklassenspezifisch.
- Unterschiede in den geschlechtsspezifischen und regionalen Erfahrungsräumen können die Differenzen in den Handlungsorientierungen nicht eindeutig erklären.

Insgesamt sollten diese ersten Spuren möglicher sozialkultureller und sozialstruktureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Typen durch weitere Forschung näher untersucht werden.

Aus den hier zusammenfassend dargestellten Befunden der empirischen Analysen lassen sich Herausforderungen für die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Grundschule formulieren, die im Folgenden beschrieben werden.

2 Herausforderungen für die Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie

Die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie – und konkreter: von ‚Zusammenarbeit' bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – ist eine zentrale Aufgabe für Akteure auf unterschiedlichen politischen und fachlichen Ebenen wie auch in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen: in Schulen, der Schuladministration, bei Aus- und Fortbildungsinstitutionen, bei Eltern- und Schüler*innenvertretungen, in fachlichen Diskursen, in der Politik etc. Darüber hinaus sind, wie dieser Forschungsbericht deutlich macht, Lehrkräfte, Eltern und Kinder ebenfalls daran beteiligt, wie die ‚Zusammenarbeit' zwischen Schule und Familie ausgestaltet wird: in einem komplexen Zusammenspiel von aktuellen Lebenswirklichkeiten und damit einhergehenden Anforderungen sowie organisations- und professionsbezogenen wie auch gesellschaftlichen Erfordernissen.

Den im Folgenden skizzierten spezifischen Herausforderungen, die aus den Befunden abgeleitet sind, liegt ein *reflexives und ungleichheitssensibles Verständnis von ‚Zusammenarbeit'* zwischen Schule und Familie zugrunde, das von der Perspektivenabhängigkeit von ‚guter Zusammenarbeit' ausgeht (vgl. Betz et al. 2019). Diese Perspektivenabhängigkeit bezieht sich zum einen auf die jeweiligen Sichtweisen, Erwartungen und Erfahrungen spezifischer Akteursgruppen (z. B. Kinder, Eltern, Lehrkräfte) mit ‚Zusammenarbeit', zum anderen auf die unterschiedlichen Sichtweisen innerhalb dieser Gruppen. Damit wird berücksichtigt, dass die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie – und der Blick darauf – mit der eigenen Standortgebundenheit bzw. der jeweiligen *Position* der Beteiligten zusammenhängt: Unterschiedliche Beteiligte sind auf sehr differenzierte, aber nicht beliebige, sondern klar konturierbare Art und Weise in die Gestaltung dieses Verhältnisses involviert. Im Fokus stehen dabei hier die *Kinder* als in diesem Zusammenhang bislang wenig beachtete Akteursgruppe.

Die hier formulierten Herausforderungen sind als erste Antworten auf die folgende Frage zu verstehen:

> Was kann eine empirische Analyse der Perspektiven und Positionen von Kindern und ihren Erfahrungen mit ‚Zusammenarbeit' für die gegenwärtige fachliche, wissenschaftliche und politische Debatte und Rahmung von ‚Zusammenarbeit' bzw. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft leisten?

Die folgenden Punkte verweisen auf die fordernde Aufgabe für unterschiedliche Akteure, das Verhältnis von Schule und Familie insbesondere angesichts gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und damit Dominanz- und Machtverhältnisse zu gestalten. Derartige Machtverhältnisse sind vielfach beobachtbar: zwischen Lehrkräften und Eltern, Schule und Familie, Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und solchen von Minderheitengruppen, Angehörigen privilegierter sozialer Milieus und solchen weniger privilegierter sozialer Milieus, Erwachsenen und Kindern sowie weiteren gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen. Sie überkreuzen sich auf vielfältige Art und Weise.

Die folgenden sechs Herausforderungen richten sich vor allem an politische Entscheidungsträger*innen, das Unterstützungssystem von Schule, die Schulträger, Eltern- und Schüler*innenvertretungen und die Institutionen mit Leitungen, Kollegien und Lehrkräften. Zugleich sind mit diesen problemorientiert dargestellten Interpretationen der Befunde auch die fachpolitischen und wissenschaftlichen Akteure angesprochen.

(1) Programmatische Schriften und empirische Realitäten: Fachliche und bildungspolitische Leitlinien ungleichheitssensibel weiterentwickeln

In der fachlichen und politischen Programmatik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stehen die Kinder und ihr Wohl ‚im Mittelpunkt'; wie auch Eltern und Lehrkräfte untereinander werden Kinder bzw. Schüler*innen als „Partner" von Eltern und Lehrkräften konzipiert (exemplarisch: Epstein 2002, S. 7; Sacher

2014, S. 173). Kindern (und Eltern)[4] wird damit auf der symbolischen Ebene ein relativ neuer, höherwertiger Status zugesprochen. Semantisch werden sie – vergleichbar zur Fachdiskussion in Bezug auf Kindertageseinrichtungen (hierzu: Betz et al. 2019; Betz & Bollig 2019) – zu gleichwertigen, gleichberechtigten, anzuerkennenden, wertzuschätzenden und zu respektierenden Partner*innen ‚auf Augenhöhe' gemacht, die (kontinuierlich) in einem dialogischen Austausch mit den weiteren (erwachsenen) Beteiligten stehen bzw. stehen sollen und deren Beziehung auf gegenseitigem Vertrauen basiert. Auch die Einführung von ‚Gesprächen zu dritt' – zwischen Lehrkraft, Eltern und Kind – wird in einen Zusammenhang mit Partizipation und demokratischer Bildung gebracht; es ist von einem „konstruktiven Dialog auf Augenhöhe" (Kultusministerkonferenz 2018b, S. 53 mit Bezug zu Rheinland-Pfalz) bzw. einem „Gespräch auf Augenhöhe – unter Partnern" (Ministerium für Bildung & Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.) und einer neuen Kultur des Feedbacks (ebd.) die Rede.[5]

Inwiefern sich dieser neue Status von Kindern in Schulen auch in der *realen Ausgestaltung* von ‚Zusammenarbeit' zwischen Schule und Familie auf einer Mikroebene wiederfindet, kann, da bislang erst einige wenige Studien und erste empirische Einblicke vorliegen (wie sie auch die Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren" bietet), noch gar nicht eingeschätzt werden. Dies bedarf vertiefter Analysen auf der Mikroebene von Interaktionen, Perspektiven und Positionen der Beteiligten, wie sie in LSE-Gesprächen bzw. Lernentwicklungsgesprächen und weiteren Formaten der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie beobachtbar werden. Hierzu besteht Forschungsbedarf (vgl. Punkt 6).

Bereits jetzt aber lassen die empirischen Befunde aus den Interviews und Diskussionen mit Grundschulkindern den Schluss zu, dass in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie *Erwachsene und Kinder keine Partner ‚auf Augenhöhe' sind*. Vielmehr zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Programmatik und empirischer Realität: Bereits innerhalb der (fach-)politischen Dokumente und mit Blick auf ihre Entstehungskontexte sowie in der Rekonstruktion der Perspektiven und Positionen von Kindern, werden vielfältige, insbesondere generationale Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern deutlich: Die Belange von Kindern werden übersehen und übergangen – was bislang in den fachlichen und politischen Schriften nur wenig Beachtung findet.

Es bedarf daher einer *Weiterentwicklung von Leitlinien und Vorgaben* zur Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie, die v. a. für *generationale Machtungleichgewichte* zwischen Erwachsenen und Kindern – gerade im (Leistungs-) Kontext Schule – sensibel sind. Diese Leitlinien gilt es an Ergebnisse einer darauf bezogenen, theoretisch ausgerichteten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung – auch unter Berücksichtigung der *Perspektiven* von Kindern – rückzubinden (vgl. Punkt 6).

4 Die Frage, inwiefern Eltern Partner*innen von Lehrkräften sind oder sein könnten, wird andernorts diskutiert und in Bezug auf zahlreiche Studienbefunde problematisiert (hierzu u. a. Betz 2015; Betz et al. 2017).

5 Diese Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten, Lehrkraft und Schüler*in sind auch ein Instrument der individuellen Lernförderung; betont wird die Bedeutung der „Perspektive von Kindern und Jugendlichen" im Gespräch (Freistaat Thüringen & Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien 2015, S. 1).

Fachliche und politische Schriften

Die Kinder selbst bzw. ihre Perspektiven und Positionen finden nur teilweise Eingang in praxisorientierte Handreichungen für Schulen und politische Beschlüsse zur ‚Zusammenarbeit' zwischen Schule und Eltern sowie zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen *allen* Beteiligten. Die Dokumente und Vereinbarungen, die bereits realisierten Modellversuche und politischen Initiativen wurden – so scheint es – fast durchgängig ohne Beteiligung von Kindern, z. B. ohne Einbeziehung von Schüler*innenvertretungen, und damit durch erwachsene Expert*innen initiiert, verfasst und entsprechende Schlussfolgerungen abgeleitet sowie Leitsätze festgeschrieben.[6] Diese Beobachtung gilt im Besonderen für die Grundschule.

Zugleich finden sich in den Schriften noch wenige Ansatzpunkte dazu, dass Kinder – positionsbedingt – andere Perspektiven in der ‚Zusammenarbeit' haben bzw. formulieren und andere Schwerpunkte setzen *könnten,* als bestimmte Erwachsene dies (für sie) tun.[7] Beobachtbar ist vielmehr, dass einerseits von grundsätzlich gemeinsamen Interessen und Zielen zwischen Kindern und Erwachsenen, Lehrkräften und Eltern die Rede ist. Dies kommt z. B. im Leitbild eines ‚gemeinsamen

6 Weitere Details sind im vollständigen Bericht zu finden.

7 Die empirischen Analysen in diesem Forschungsbericht machen deutlich, wie sehr Kinder auch konform gehen mit bestehenden Regelungen und Praktiken und ihr Einverständnis geben zur jeweils realisierten Form von Schule und zu den jeweiligen Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie.

Erziehungserfolgs' (Ministerium für Bildung & Landeseltenbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.) zum Ausdruck. Andererseits wird mit großer Selbstverständlichkeit davon ausgegangen, erwachsene Expert*innen wüssten am besten, was Kinder (für die Zukunft) brauchen, wie gesellschaftliche Herausforderungen, kollektive und individuelle Probleme der Kinder zu lösen sind und wie die Schulen der Zukunft und das Verhältnis zwischen Schule und Familie zukünftig ausgestaltet sein sollen.

Diese Erwachsenenzentriertheit zeigt sich beispielhaft daran, dass *erstens* in den Konkretisierungen der Partnerschaft Vorschläge vornehmlich auf Erwachsene bezogen werden. So ist z. B. die Rede davon, mit den Eltern (und das heißt zugleich: *nicht* mit den Schüler*innen) „Lösungsvorschläge zu Problemen von Schülerinnen und Schülern" zu erarbeiten (Kultusministerkonferenz 2013, S. 6), wie dies die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund in einer gemeinsamen Erklärung mit der Kultusministerkonferenz darlegen.

Auch wird *zweitens* angesprochen, dass in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung der Fokus stärker als bislang auf die „gemeinsame erzieherische Arbeit" zu legen sei, „wie z. B. die Gestaltung des *Eltern*abends, des *Eltern*sprechtags oder die Beratung von *Eltern* (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 8, Hervorhebung der Autorinnen).

Ein weiteres Beispiel für Erwachsenenzentrierung bzw. fehlende generationale Ungleichheitssensibilität ist *drittens*, dass in politischen Schriften die Position von Kindern bereits insofern eingeschränkt wird, als Kinder „in angemessener Weise" (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 2) und „ihrem Entwicklungsstand entsprechend" (ebd., S. 3) in die Partnerschaft einbezogen werden sollen (vgl. entsprechende Analyseergebnisse zu den rechtlichen Grundlagen: Betz et al. 2017, S. 48 ff.). Die damit formulierten Bedingungen werden bei den an der Partnerschaft ‚auf Augenhöhe' beteiligten Erwachsenen nicht angeführt – jedoch wäre auch z. B. der ‚angemessene' Einbezug von Eltern zu beleuchten: Dieser ist keineswegs so eindeutig zu bestimmen, wie es in zahlreichen programmatischen Schriften auf den ersten Blick scheint.

Der Fokus auf Erwachsene wird *viertens* offenkundig, wenn konsequent in Dokumenten Elternrechte u. a. in Bezug auf Information und Beratung Beachtung finden,[8] während die Rechte der Kinder bzw. der Schüler*innen (in der Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie) nur teilweise angesprochen werden und keine ähnlich starke Beachtung finden.

Interviews mit Kindern und Gruppendiskussionen

Für die befragten Kinder ist die Differenz Kindsein/Erwachsensein in der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie von zentraler Bedeutung: Konkretisiert an den Gesprächen ‚zu dritt', ist den Kindern – daran lassen sie keinen Zweifel – immer präsent, dass es in solchen Gesprächen fast ausschließlich darum geht, dass ihre schulischen Leistungen von Erwachsenen (zumeist Lehrkräften) bewertet werden und sie bessere Schüler*innen werden sollen.

8 Eine Übersicht über rechtliche, politische und fachliche Grundlagen in allen 16 Bundesländern findet sich in: Kultusministerkonferenz (2018b).

Von anlassunabhängigen Gesprächen, wie es fachpolitisch nicht selten gefordert wird,[9] von einer Partnerschaft unter Gleichberechtigten, von einem Verhältnis ‚auf Augenhöhe' ist – auch zwischen den Zeilen – in den Interviews und Gruppendiskussionen nicht die Rede. Ihre spezifische Position ‚Kind' geht vielmehr damit einher, dass ihre Akteurschaft und ihre Handlungsoptionen in der Schule von denjenigen *begrenzt* (z. B. bei *Eltern*abenden) – *und ermöglicht* (z. B. bei Gesprächen unter *Beteiligung von Kindern* wie LSE-Gesprächen) – *werden und werden können*, die auch im Fokus der fachlichen und politischen Aufmerksamkeit um die Ausgestaltung von ‚Zusammenarbeit' und Partnerschaft stehen: Lehrkräfte und Eltern.

Ob, in welchen Konstellationen und unter welchen Bedingungen also von einer ‚Begegnung auf Augenhöhe' (Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013) zwischen den Beteiligten – Lehrkräften, Eltern und Kindern – die Rede sein *kann*, ist letztlich eine *empirische Frage*. Um sie zu beantworten, bedarf es entsprechend empirischer Studien und prozessbegleitender Verfahren, die Einblicke in die jeweils realisierte Ausgestaltung von ‚Partnerschaften zwischen allen Beteiligten' geben können und es erlauben, Veränderungen im Zusammenwirken von Schule und Familie prozesshaft zu begleiten und zu beobachten.

(2) Qualitätsmaßstäbe und -initiativen zur Gestaltung des Zusammenwirkens von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft rekonzeptualisieren; in Schulen heterogene Perspektiven und ungleiche Positionen in der ‚Zusammenarbeit' mit Familien prozesshaft berücksichtigen

Bislang vorliegende, vielfach durch Wissenschaftler*innen entwickelte Typologien ‚guter Partnerschaft', insbesondere die verbreiteten Modelle in Anlehnung an die Arbeiten von Joyce Epstein, sind primär an spezifischen Erwachsenenin-teressen orientiert (kritisch: Betz et al. 2017, S. 76 ff). Die Standards ‚guter Partnerschaft' werden indessen zu wenig in Beziehung gesetzt zu den *heterogenen Perspektiven aller Beteiligten und den Positionen von Kindern im Zusammenwirken von Schule und Familie.*[10] Sind Kinder in den Typologien und Standards positioniert (wie u. a. bei Epstein 1995, 2002), geht es primär um ihren schulischen Erfolg und ihre Entwicklungsfortschritte; Schüler*innen – bzw. konkreter ihre Leistungen, Kompetenzen, Lernerfolge etc. – sind damit vordringlich das *Ergebnis* einer ‚guten Partnerschaft': Der schulische Bildungserfolg ist der bestmögliche *Outcome*, den die erwachsenen ‚Partner*innen'[11] zu erreichen vermögen.[12]

Der empirische Fokus auf die Positionen und Perspektiven von Kindern im Verhältnis Schule – Familie ermöglicht es indessen, die dominierenden Modelle und Standards ‚guter Zusammenarbeit' und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu hinterfragen und damit auch, in Schulen neue Akzente zu setzen. Anders als

9 Siehe z. B. Ministerium für Bildung (2018, S. 12); Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, S. 25 f.).

10 Auch werden sie zu wenig in Beziehung gesetzt zu Perspektiven und Positionen von unmittelbar beteiligten Erwachsenen, wie z. B. denjenigen Eltern, die sich selbst kaum in der geforderten Art und Weise einbringen können und/oder wollen (hierzu ausführlich Studienbefunde in: Betz et al. 2017).

11 Dass auch gefragt werden muss, ob es eine Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften geben kann, wurde bereits angesprochen. Dies wird andernorts ausführlicher diskutiert (u. a. Betz 2015; Betz et al. 2017).

12 In Publikationen im Zusammenhang mit der Stiftung Bildungspakt Bayern wird über den schulischen Erfolg hinausgegangen. Hier ist die Rede von „Fachkräften von morgen" (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 6); die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird dabei als ein Puzzleteil innerhalb größerer Reformen des Bildungswesens konzipiert (ebd., S. 12).

dies in programmatischen Schriften üblich ist (hierzu bereits u. a. Betz 2015, 2018), werden hierdurch auch *Schwierigkeiten und Ambivalenzen* für *(bestimmte) Kinder* offenkundiger, die vor Ort in den Schulen bearbeitbar werden und die es prozesshaft und im Austausch mit den Beteiligten zu beobachten sowie zu evaluieren gilt.

Interviews mit Kindern und Gruppendiskussionen

Anhand der kollektiven Orientierungen der Kinder konnte *erstens* herausgearbeitet werden, dass *einige* Kinder die Erfahrung teilen, von einem engen Verhältnis und dem vielfachen Austausch zwischen den Systemen Schule und Familie zu profitieren – wie dies auch fachlich gefordert und für gut befunden wird. Diese Forderungen begünstigen indessen, darauf deuten die Befunde hin, eher Kinder aus *ressourcenstärkeren Familien*. Die stärkere Verschränkung zwischen Familie und Schule, der vermehrte Austausch und die effektivere Kommunikation als Ausdruck einer *Qualität für alle* anzusehen, kann jedoch auch damit einhergehen, dass *bestimmte* Kinder sich verstärkt als handlungsohnmächtig und von Erwachsenen übergangen erleben (vgl. auch Punkt 1); für sie sind vermehrte Zusammentreffen zwischen Lehrkräften und Eltern unangenehm, aufregend und bisweilen angstbesetzt.

Die Unausweichlichkeit des mündlichen, digitalen und schriftlichen Austauschs zwischen Schule und Familie und die damit einhergehende Ohnmacht dieser Kinder – die in den Interviews und Gruppendiskussionen teilweise deutlich zum Ausdruck kommt – findet bislang zu wenig Berücksichtigung in den übergreifenden Konzepten und den universellen Forderungen nach intensiverem Austausch, mehr Kooperation zwischen Schule und Familie und einer stärkeren Einbindung der Eltern. Diese Einschätzung gilt auch dann, wenn z. B. Lernentwicklungsgespräche weniger in einen fachlichen und fachpolitischen Zusammenhang mit Partnerschaft und ‚Zusammenarbeit' zwischen Schule und Familie gebracht werden, sondern primär im Kontext von individueller Leistungsrückmeldung und Lernunterstützung diskutiert werden (Dollinger 2019).

Damit ist mit Blick auf Qualität durch unterschiedliche Formen des intensiveren Zusammenwirkens von Schule und Familie, u. a. durch mehr (Lernentwicklungs-) Gespräche zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften, zu berücksichtigen, dass *im intensiveren Zusammenwirken von Schule und Familie als Partnerschaft auch Bildungsungleichheiten zwischen Kindern verstärkt werden können* (vgl. Punkt 5). In Betracht zu ziehen ist somit, dass zunehmend verbreitete Instrumente zur Individualisierung wie Lernentwicklungsgespräche, die u. a. auch dem Ziel dienen sollen, mehr Chancengerechtigkeit in der Grundschule herzustellen (beispielhaft: Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 6), Ungleichheiten zwischen Kindern nicht nur nicht abzubauen vermögen, sondern diese gegebenenfalls sogar verstärken. Hierzu bedarf es mehr Gespräche und Debatten (vgl. Punkt 3) und spezifischer (Begleit-)Forschung, die in der Lage und auch willens ist, den (kompensatorischen) Wirkungen von unterschiedlichen Instrumenten und Formen des Zusammenwirkens von Schule und Familie differenziert und ungleichheitssensibel nachzugehen (vgl. Punkt 6).

Zweitens findet sich – wenn die Kinder befragt werden – keine Unterstützung für den Standard bzw. das Qualitätsmerkmal guter Zusammenarbeit, dass die Schule / die Lehrkräfte in einem umfassenden Sinne über das Zuhause, insbesondere das Familienleben und das außerschulische Verhalten der Kinder, informiert werden sollten (u. a. Epstein 2002) und insgesamt mehr Kommunikation auf allen Wegen (digital, schriftlich, mündlich) notwendig ist. Solche Forderungen finden ihren Ausdruck in Leitlinien wie diejenigen, dass Lehrkräfte und Eltern „einander über alles [informieren sollen], was für die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist" (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S. 14, Einfügung der Autorinnen). Die geforderte Intensivierung der Kommunikation und des Austauschs zwischen Schule und Familie geht damit einher, Kinder nicht länger nur als Schüler*innen zu sehen, sondern die Schüler*innen zugleich als Kinder in ihrem familialen Umfeld (und darüber hinaus in der ‚community') – wie dies z. B. Epstein (2002, S. 7) hervorhebt.

Allerdings zeigen die Befunde der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren", wie ambivalent es für Kinder sein kann, in einem ‚umfassenden' Sinne – nicht nur ‚als Schüler*in', sondern auch ‚als Kind' – in die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie eingebunden zu werden: Denn *was* ‚für die Bildung und Erziehung der Schüler*innen von Bedeutung ist', legen nicht die Kinder selbst fest, noch bestimmen sie, *wer* von Seiten der Familie die Lehrkraft ‚informiert', *wie* sich der Austausch zwischen Familie und Schule konkret vollzieht und *was* dort kommuniziert wird. Den Kindern ist es allerdings sehr wichtig, dass

Geheimnisse oder private Themen gerade *nicht* in der Schule öffentlich werden, *nicht* zum Wissen der Lehrkraft werden.

Somit widersprechen die hier vorgelegten Ergebnisse zu den Handlungsorientierungen der Kinder deutlich den auch in Bildungs- und Erziehungsplänen formulierten fachlichen Forderungen an Bildungsinstitutionen und Familien, sich füreinander zu öffnen und einen „transparenten Dialog" zu gestalten, was vielfach als Ausdruck einer guten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gilt (beispielhaft: Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 14). Hierzu zählt auch die Propagierung von Hausbesuchen (exemplarisch: OECD 2012, S. 46; Epstein et al. 2002; kritisch: Betz et al. 2017, S. 155). Für Kinder ist insbesondere der ‚Schutzraum' Familie von sehr großer Bedeutung (vgl. hierzu bereits die Befunde und Forderungen von Edwards & Alldred 2000), den es zu respektieren gilt – dieser Aspekt findet jedoch in den verbreiteten Modellen nahezu keine Beachtung.

Drittens gehen Qualitätsmerkmale guter ‚Zusammenarbeit' zumeist davon aus, dass alle Beteiligten grundsätzlich gemeinsame Interessen hätten (Epstein 2002, S. 7; ebenso: Ministerium für Bildung & Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz 2018, o. S.). So wird etwa in den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit der Vodafone Stiftung betont, dass alle Beteiligten – auch die Schüler*innen – gefordert seien, „relevante Informationen einzuholen und zu liefern bzw. sich konstruktiv in die Fortentwicklung eines partnerschaftlichen Austauschs einzubringen" (Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 4). Die hier vorgelegten Befunde machen allerdings deutlich, dass solche Forderungen mit Blick auf *legitime Interessen von Kindern* wenig sensitiv sind. Kinder unterstützen diese Informationspolitik nur teilweise.

Kritisch zu diskutieren ist, dass in solchen Vorgaben und Standards ganz grundsätzlich davon ausgegangen wird, es gebe für alle Beteiligten gleichermaßen ‚relevante' Informationen, also ein geteiltes Verständnis davon, was eine ‚konstruktive Fortentwicklung' des ‚partnerschaftlichen Austauschs' wäre, und dass bei allen das Interesse und die Möglichkeit besteht, das Zusammenwirken in diesem Sinne auch zu verstärken. Indessen wäre stärker anzuerkennen, dass die Bestrebungen hin zu einer Intensivierung des Austauschs zwischen Schule und Familie und zu mehr Transparenz (Wutzler 2019), betrachtet aus der Position von Kindern, weder wünschenswert noch realistisch sein müssen. Zudem machen die hier durchgeführten empirischen Analysen der Beiträge der Kinder zur ‚Zusammenarbeit' deutlich, dass Kinder eine eigene Agenda verfolgen (können), die nicht zwangsläufig mit den Interessen ‚der' Erwachsenen[13] übereinstimmen muss (vgl. auch bei Kindern im Kita-Alter: Betz et al. 2019). Die Befunde zeigen vielmehr, dass bestimmte Kinder z. B. subtile Praktiken anwenden, um sich aus Gesprächen ‚herauszuziehen'; ebenso wollen sie unangenehme Erlebnisse in der Schule nicht zu Hause erzählen oder lehnen es ab, dass Erfahrungen, die sie zu Hause machen, in die Schule hineingetragen werden. Es liegen also sehr heterogene Perspektiven auf das Zusammenwirken von Schule und Familie vor.

13 Dass ‚die' Erwachsenen geteilte Interessen hätten, wie dies in den programmatischen Schriften ebenfalls vielfach suggeriert wird, ist ebenfalls eine Vorstellung, die zu hinterfragen ist.

Es ist daher davon auszugehen, dass es gemeinsame Interessen aller Beteiligten geben *kann*, keineswegs aber, dass es sie in den schulischen Realitäten tatsächlich gibt oder zwangsläufig in Bezug auf Kommunikationssituationen und -formate geben müsste. Vielmehr wäre es im Sinne einer Rekonzeptualisierung von Qualität in der ‚Zusammenarbeit' nötig, viel stärker sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche, gegebenenfalls auch gegenläufige Interessen von Personen(-gruppen) erst einmal zum Gegenstand z. B. des Austauschs zwischen Schule und Familie und auch innerhalb von Schulen / in den Kollegien zu machen und sie herauszuarbeiten – sie also weder vorauszusetzen noch vorzugeben noch Differenzen vorschnell als ‚bei uns gibt's so was nicht' abzutun. Dabei wäre im Blick zu behalten, dass gemeinsame wie auch unterschiedliche Interessen veränderlich und situationsbedingt sind, also in bestimmten Konstellationen und Situationen deutlich zum Vorschein kommen bzw. zum Ausdruck gebracht werden können, in anderen aber nicht (mehr). Dies macht eine prozesshafte und sensible Auseinandersetzung mit den jeweiligen Interessen der unmittelbar an der Gestaltung des schulischen Alltags beteiligten Akteure erforderlich.

Vom Standpunkt der Kinder aus betrachtet und zugleich angesichts der Herausforderung, Bildungsungleichheiten zwischen Kindern abzubauen, wären daher verbreitete Qualitätsmaßstäbe und -initiativen zu rekonzeptualisieren. Dies kann nicht nur als Aufgabe und Herausforderung für die Weiterentwicklung von *fachlichen Leitlinien und bildungspolitischen Vorgaben* (vgl. Punkt 1) gesehen werden, sondern auch als Aufgabe für die Gestaltung eines guten Zusammenwirkens von Schule und Familie auf Ebene der Schulen und Klassen und damit für die Organisationsentwicklung an Schulen. Die Akteure der Schule wie z. B. die Schulleitung, die Lehrkräfte sowie die Elternvertreter*innen gestalten im Austausch mit Kindern und weiteren Eltern u. a. in Gesprächen und weiteren spezifischen Arrangements der ‚Zusammenarbeit' und der entsprechenden Leitlinien, das Zusammenwirken von Schule und Familie auf zentrale Weise mit. Um auf der schulischen Ebene Initiativen und Formen der ‚Zusammenarbeit' reflexiv und *auch* an den Belangen und Interessen von Kindern orientiert umzusetzen, wären prozessbegleitende Evaluationen zu initiieren und fortzuentwickeln, die es erlauben, über einen längeren Zeitraum die im Schulalltag praktizierten Formate (wie z. B. LSE-Gespräche) *auch* aus den *Perspektiven der Kinder* zu berücksichtigen. Ebenfalls können so Grundlagen dafür geschaffen werden, auch bereits eingeleitete Maßnahmen und erprobte Vorgehensweisen in Schulen im Prozess auf ungleichheitssensible Weise zu adaptieren. Dabei wäre im Blick zu behalten, dass Vertrauen zwischen Schule und Familie zwar eine von mehreren wichtigen und notwendigen Prämissen für ein gutes Zusammenwirken von Schule und Familie ist, aber die bisherige Thematisierung nicht hinreichend ist – u. a., weil zu einseitig auf das Vertrauen und den Aufbau von Vertrauen zwischen den Erwachsenen, Schule und Elternhaus, geachtet wird (exemplarisch: Ministerium für Bildung 2018, S. 15), aber z. B. Kinder ihren Eltern oder ihren Lehrkräften ihr Vertrauen auch wieder entziehen können, etwa wenn sie erleben, dass es missbraucht wurde, indem Interna ausgeplaudert wurden.

(3) Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Königsweg? Dialog initiieren und zwischen verschiedenen Beteiligten ermöglichen sowie Sensibilität für vielfältige Ambivalenzen schaffen

Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und seine Notwendigkeit darf – so scheint es – im Kontext Schule kaum in Frage gestellt werden.[14] Durch machtvolle Positionen, die u. a. von der Kultusministerkonferenz eingenommen werden, und der Lesart, dass der grundgesetzliche Auftrag von Eltern und Staat (Artikel 6 und 7 GG)[15] – „*nur* in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit *erfolgreich* umgesetzt werden" könne (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 2; Hervorhebungen der Autorinnen) –, werden Kritik sowie empirische und theoretische, aber auch praktische Fragen an das Ideal einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nahezu illegitim gemacht. Es ist aber notwendig, die fachpolitische Vorgabe „Partnerschaft!" selbst zur Diskussion zu stellen und auch ihren empirischen Gehalt zu hinterfragen. Dafür gibt es mehrere Gründe.

Erstens gibt es erziehungs- und sozialwissenschaftlich betrachtet nur ein sehr schwaches empirisches Fundament für die Forderungen und mittlerweile verbindlichen Beschlüsse, partnerschaftlich mit Eltern zusammenzuarbeiten.[16] Diese Einschätzung gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass ‚partnerschaftliche Zusammenarbeit' in Studien höchst unterschiedlich erforscht und gemessen wird, und vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Studienergebnisse, die anscheinend ein Beleg für den Erfolg von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sind, bei genauerer Betrachtung vielfältige Formen der Elternarbeit und Elternbeteiligung (Stichwort: ‚parental involvement') zum Gegenstand hatten (hierzu ausführlich: Betz et al. 2017) und unterschiedliche Schlussfolgerungen ableiten. Welche Positionen Kinder im Grundschulalter im Zusammenwirken von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft einnehmen, was es für sie bedeuten kann, direkt oder indirekt Teil einer solchen Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule zu werden – dazu gibt es dagegen bislang kaum empirische Befunde (u. a. Betz et al. 2017, S. 157 ff.; vgl. Punkt 6).

Es gibt *zweitens* wenig Forschung zu Wirkungen: Was z. B. bedeutet im angesprochenen Zitat aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz „erfolgreich"? Wie sieht es mit den *kompensatorischen* Wirkungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus? Es gibt kaum Studien, die sich mit dieser Thematik beschäftigen (hierzu: ebd.). Die Erklärung der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 2013), mehr Chancengerechtigkeit durch Partnerschaft zu erreichen bzw. erreichen zu wollen (ebd., S. 1), scheint damit nach wie vor empirisch nicht eingelöst worden zu sein; zumindest fehlen entsprechende Studienergebnisse. Es handelt sich also vielmehr um eine formulierte Hoffnung auf zukünftig bessere Chancen für benachteiligte Schüler*innen durch das Zusammenwirken von Schule und Familie als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – aber nicht um empirische Realitäten.

14 Diese Einschätzung gilt auch für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien (vgl. Betz et al. 2019, S. 248).

15 Die Kultusministerkonferenz spricht davon, dass „Schule und Eltern […] Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen [tragen]" (Kultusministerkonferenz 2018a, S. 2).

16 Zu den wenigen und zugleich ambivalenten empirischen Grundlagen: u. a. Betz et al. (2017).

Drittens werden in politischen und programmatischen Schriften teilweise lediglich Wirkungen ‚aufgezeigt' oder postuliert (hierzu: Betz et al. 2017), während bereits bekannte oder mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmende *Nebenwirkungen* und damit zugleich auch *Ambivalenzen* in den propagierten Formen der Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie wenig berücksichtigt werden. Aber erst durch diese Blickerweiterung lassen sich auch kritische Fragen an Bildungs- und Erziehungspartnerschaften stellen – gerade angesichts des Versprechens, spezifische Formen der Partnerschaft seien geeignete Instrumente zur Verringerung von Bildungsungleichheiten.[17]

Die Ausblendung von unerwünschten Effekten und von zahlreichen Ambivalenzen zeigt sich beispielsweise in der stets positiven Konnotierung dessen, was alles in und durch partnerschaftliche Zusammenarbeit erreicht werden kann und bereits konnte (exemplarisch: OECD 2018),[18] oder der Betonung, wie wichtig es ist, partnerschaftlich – und das heißt nicht selten: konsensorientiert – miteinander zu kommunizieren (Betz et al. 2017, S. 129 f.) und Gespräche ‚auf Augenhöhe' zu führen (exemplarisch: Ministerium für Bildung 2018, S. 12).

Notwendig ist jedoch eine stärkere Diskussion über Formen, Möglichkeiten, Ziele *und zugleich* über Grenzen und Risiken von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Familie, darunter eine breite Diskussion über Barrieren für *bestimmte Kinder und ihre Familien* (vgl. Punkt 2) – im Austausch zwischen Akteuren aus Wissenschaft, Politik, schulischer Praxis sowie Eltern(-vertretungen) und Kindern bzw. Schüler*innenvertretungen, aber ebenso von Akteuren der überschulischen Ebene wie von Lehrerfortbildungsinstituten. Wie wollen die unmittelbar Beteiligten miteinander das Verhältnis Schule – Familie jeweils gestalten? Was sind für sie relevante Maßstäbe? Was lässt sich in den Schulen – und in den Familien – realistisch praktizieren und welche Rahmenbedingungen braucht es dafür (vgl. Punkt 4)? Welche guten, welche schlechten Erfahrungen haben Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern(-vertretungen) und Kinder bzw. Schüler*innenvertretungen im Zusammenwirken zwischen Schule und Familie in konkreten Situationen und Konstellationen gemacht? Welche Möglichkeiten haben die Beteiligten (z. B. in gängigen Gesprächsformaten), eigene Irritationen zu thematisieren sowie gegebenenfalls unterschiedliche Einschätzungen und Standpunkte einzubringen?

Zugleich braucht es ergebnisoffene, dialogische Formate und Möglichkeiten des diskursiven Austauschs, um reflexiv mit den dem Konzept inhärenten vielfältigen dilemmatischen und für die Beteiligten ambivalenten Anforderungen umgehen zu können und gegebenenfalls auf Ebene der Schulträger und der einzelnen Schulen auch alternative Wege der ‚Zusammenarbeit' mit Eltern zu finden bzw. diese weiter zu gehen. Ein solches Vorgehen wird indessen erschwert, wenn *ein bestimmtes partnerschaftliches Zusammenwirken* von Schule und Familie als alternativlos dargestellt und unmittelbar an spezifische Standards ‚guter Zusammenarbeit' gekoppelt wird, die für alle gelten sollen (u. a. Kultusministerkonferenz 2018a).

17 Vgl. hierzu u. a. die kritischen Studien aus vielen Ländern, die in Betz et al. (2017) rezipiert wurden, aber in fachpolitischen Schriften und Argumentationen kaum Berücksichtigung finden.

18 Weitere Details sind im ausführlichen Forschungsbericht zu finden.

Denn es gibt vielfältige Dilemmata im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schule und Familie, die hohe Anforderungen an die unmittelbar Beteiligten stellen: Hier wären etwa zu nennen das postulierte Verhältnis unter Gleichen (‚alle sind Partner*innen') versus das Expert*innen-Laien-Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus, das Verhältnis von Symmetrie und Intervention sowie das Verhältnis von Symmetrie und Kompensation von Benachteiligungen. Hinzu kommen die zahlreichen Zumutungen, die in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit für alle Beteiligten stecken, wenn sie mit einem Mehr an Kommunikation, Interaktion, Information, Transparenz, Kooperation etc. verbunden ist bzw. sein soll (vgl. Punkt 4). Diese Anforderungen stellen sich noch einmal im Besonderen, wenn der Fokus vermehrt auch auf die Kinder als (mögliche) Partner im Zusammenwirken von Schule und Familie gerichtet wird.

Viertens enthalten praxisorientierte Handreichungen für Schulen und für Eltern, programmatische Schriften sowie politische Beschlüsse zu ‚Zusammenarbeit' als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zumeist klare Zielvorstellungen: Die erwachsene Sorge um Kinder, die in den entsprechenden Dokumenten zum Ausdruck kommt, ist auf den optimalen schulischen Erfolg für *alle* Kinder und ihren Erfolg im weiteren Lebensverlauf ausgerichtet. Die Bestrebungen und Formen der Implementation von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und von Gesprächsformaten zwischen Schule und Familie zielen somit auch auf eine *Optimierung von Kindheit* ab – es ist die Rede von der „Optimierung des Bildungserfolges" (Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 4), der ‚optimalen Persönlichkeitsentwicklung' (Stiftung Bildungspakt Bayern 2014, S. 6) oder auch von der Optimierung des ‚künftigen Lernens in gemeinsamer Verantwortung' (Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 15). Dabei geht es immer wieder auch um Kindheiten, die als benachteiligt klassifiziert werden und die es durch eine stärkere und effektivere Verschränkung von Familie und Schule zu optimieren gilt.

Dieses gängige Narrativ ist zu diskutieren und zu reflektieren. Denn Optimierung ist nicht nur ein normatives Muster und zentrales Paradigma (Wutzler 2019, S. 29 f.),[19] vielmehr ist und wird sie zur sozialen Realität für Kinder im Grundschulalter.[20] Auch die stärkere Involvierung von Kindern in die Partnerschaft, u. a. in Bezug auf ihre Beteiligung an bestimmten Gesprächsformaten, steht im Zusammenhang mit Bestrebungen zur Optimierung. In dieser Lesart tragen die Kinder *zu ihrer eigenen Optimierung*[21] bei – sie werden mit in die Verantwortung genommen, dies zu tun, wenn gefordert wird, dass sich alle Beteiligten einzubringen haben (exemplarisch: Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 4).

In diesem Zusammenhang wird in der nahezu ausschließlich positiven Konnotierung und Propagierung von anlassfreien Kontakten (hierzu exemplarisch: Sacher 2014, S. 180 f.) und von mehr Transparenz zwischen Schule und Familie

19 Wutzler (2019) spricht (mit Verweis auf das Kindeswohl) vom „Imperativ der Kooperation", angesichts dessen „alle an der Sorge Beteiligten aktiv und präventiv als Gestaltende fungieren [sollen], denn Kooperation steigert den Austausch von Wissen sowie die Verknüpfung von Engagement und damit die Sichtbarkeit des Aufwachsens" (ebd., S. 30).

20 Zur Curricularisierung von Kindheit bereits Ericsson & Larsen (2002); zur Optimierung auch Betz & Bischoff (2018)

21 Epstein (2002) beschreibt es so: "Partnership activities may be designed to [...] motivate students to produce their own successes" (ebd., S. 8).

verkannt, dass sich damit zugleich der Zugriff auf Kinder – sowie auf Lehrkräfte und Eltern – erhöht. Die Risiken dieser Kontakte liegen allerdings darin – gerade vor dem Hintergrund, dadurch die Chancen auf schulischen Erfolg für alle Kinder erhöhen zu können –, dass es prinzipiell keine Grenze mehr gibt. Denn wenn die politische und fachliche Vorgabe ist, ohne Anlass Kontakt aufzunehmen, sich über alles gegenseitig zu informieren sowie ‚relevante' Informationen einzuholen und zu liefern (und dies auch in den Schulen praktiziert werden würde): Welches überzeugende Kriterium gibt es dann noch, die Anzahl der Kontakte und die Themen des Austauschs zu begrenzen? Schließlich könnte doch jede weitere Intensivierung des Kontakts, jede weitere Kommunikation über das, was ‚für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist', potenziell förderlich für die schulische Entwicklung und Leistung des Kindes sein und damit einen Beitrag zur optimalen Leistung, zum optimalen Erfolg und zur optimalen Entwicklung leisten? Die propagierte anlassunabhängige Kommunikation ‚unter Partner*innen' kann somit als Optimierungsstrategie betrachtet werden. Zudem rückt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft damit in die Nähe präventiver Strategien und Programme sowie Bestrebungen der Normalisierung (Wutzler 2019; Betz & Bischoff 2013). In den entsprechenden Schriften und Handreichungen allerdings ist keine Rede davon, dass bei solchen Vorgaben und dem Ausbau präventiver Angebote auch die damit einhergehenden Ambivalenzen und Risiken in Rechnung zu stellen wären und sie zum Gegenstand von Diskussionen mit unterschiedlichen Beteiligten zu machen wären (siehe z. B. Bröckling 2019).

(4) Verfahren und Strukturen der Kinderbeteiligung aufbauen, absichern und zugleich die damit einhergehenden Zumutungen reflektieren

Die Stärkung der Kinderbeteiligung wird in vielen Schriften sehr positiv gerahmt (Stichwort: ‚mehr Beteiligung/Partizipation wagen'); im Kontext der Debatten um und Forderungen nach Partnerschaft wird sie ebenfalls herangezogen wie etwa mit Blick auf die stärkere Beteiligung von Kindern an Gesprächen zwischen Schule und Elternhaus – auch um ihre Perspektiven dort einzubringen. Die Befunde der vorliegenden Studie machen allerdings deutlich, dass Beteiligungsformen mit Kindern an Grundschulen als *Chance* für Kinder betrachtet werden können, aber zugleich ihre oftmals erfahrungsbasierten *Befürchtungen* mit Beteiligungsformaten stets mit zu bedenken sind. Zudem gilt es, *Imperative und Zumutungen* in Rechnung zu stellen, die mit der intensiveren Beteiligung von Kindern – sowohl an die Kinder selbst als auch an die beteiligten Erwachsenen und die Gestaltung solcher Arrangements – verbunden sind. Es bedarf daher sowohl auf der Ebene der Schulen als auch auf der überschulischen Ebene institutionalisierter *Verfahren und Prozesse*, die die Beteiligung von Kindern an Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie ermöglichen und absichern, die aber *zugleich* den *Zumutungen einer stärkeren Beteiligung von Kindern* reflexiv begegnen.

Die hier vorgestellten Analyseergebnisse können *erstens* als Hinweise gelesen werden, dass es wichtig ist, die aktuellen Debatten um Kinderrechte, Demokratieerziehung und demokratische Bildung *in* der Schule um eine Diskussion über Formen der Involvierung von Kindern in die Gestaltung des Verhältnisses *zwischen* Schule und Familie zu erweitern (hierzu bereits: Betz et al. 2017, S. 133 ff.). Interessant werden die Befunde dann in zweierlei Hinsicht: Zum einen schreiben die interviewten Kinder sich selbst zwar eine *Schlüsselposition in der interinstitutionellen Kommunikation* zu – ihre eigene *Position ist allerdings prekär und unsicher*; sie kann

vielfach von Erwachsenen und organisationsbezogenen Erfordernissen ausgehebelt werden. Die Kinder haben dann z. B. keine Kontrolle (mehr) über den Informationsfluss zwischen Schule und Familie. Informationen, Fotos, Erzählungen werden gegen ihren Willen zwischen ihren Eltern und Lehrkräften ausgetauscht, und sie sind nicht imstande, dies zu unterbinden. Ihre Position zwischen den Systemen Schule und Familie wird vielfach untergraben bzw. kann untergraben werden, etwa dann, wenn Eltern Interna ‚ausplaudern' oder Lehrkräfte Fotos ohne Zustimmung der Kinder an die Eltern weiterleiten.

Mit großer Selbstverständlichkeit, dies machen die Ergebnisse zum anderen deutlich, gehen die Kinder von der *dominanten Schlüsselposition der Erwachsenen in der interinstitutionellen Kommunikation* aus. Die Involvierung von Kindern in die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie ist durch ihre Position ‚Kind' maßgeblich geprägt: Kinder *erhalten* Informationen, *werden beteiligt*, *dürfen* etwas sagen, *können schon* mitsprechen – oder auch nicht. Kinder brauchen Lehrkräfte und Eltern sowie klare und bekannte Verfahrensweisen, um Zugang zu Wissen, zu Situationen etc. zu erhalten. Dieser Zugang wird ihnen, darauf verweisen die Befunde ebenfalls, teilweise gar nicht gewährt – z. B. dann, wenn Eltern ihre Anfragen zum Elternabend abwiegeln –, teilweise primär über die Eltern gewährt, wenn diese ihre Kinder informieren. Sich selbst aber Zugang zu Wissen, Erfahrungen etc. zu verschaffen, liegt nur in geringem Maße im Möglichkeitsraum der Kinder (beispielsweise dadurch, dass sie bei Gesprächen lauschen).

Zweitens gibt es für die Schulform *Grundschule* bislang keine *flächendeckende und ab der 1. Klasse verpflichtende, institutionalisierte Schüler*innenvertretung*, die sich für die Belange der Schüler*innenschaft speziell dieser Altersgruppe bzw. Schulform einsetzen könnte und für die feste Formen der Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und schulübergreifenden Reformvorhaben vorgesehen sind. Es ist daher davon auszugehen, dass gerade die Interessen und Belange der Schüler*innen von Grundschulen in den Debatten um die Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie wie auch in den bereits eingeleiteten Reformen und den Vorgaben für Schulen, wie sie das Zusammenwirken mit den Familien gestalten sollen, kaum zum Ausdruck kommen (können). Die praktizierte Beteiligung oder Nicht-Beteiligung von Kindern an Grundschulen ist von den spezifischen Konstellationen an den jeweiligen Schulen und von einzelnen Lehrkräften, Eltern und Kindern abhängig. Hier besteht großer Handlungsbedarf.[22]

Drittens positionieren sich die Kinder in den Interviews und Gruppendiskussionen bisweilen als *physisch nicht Beteiligte* an Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkraft. Diese Nicht-Beteiligung wird dabei nicht unbedingt negativ evaluiert. Kinder machen, so könnte man sagen, keinen Gebrauch von ihrem Recht auf Beteiligung (UN-KRK), hier bei Kontakten zwischen Schule und Elternhaus wie z. B. dem Elternabend, bei dem es um Inhalte und Themen geht, die Kinder betreffen, und damit um „das Kind berührende Angelegenheiten" (UN-KRK). Vielmehr wird in den Gesprächen und Interviews mit den Kindern deutlich, dass sie mit den Gegebenheiten in den Grundschulen – ob involviert oder nicht – mehrheitlich

22 An diesem Punkt zeigt sich erneut die Erwachsenenzentriertheit gängiger Standards guter Partnerschaft (vgl. Punkt 1 und 2): Es wird zwar eingefordert und als Leitlinie vorgegeben, dass Eltern Fürsprecher für jedes Kind sein bzw. werden sollen (exemplarisch: Vodafone Stiftung Deutschland 2013, S. 15); dass Kinder ebenso Fürsprecher für Kinder sein könnten, wird hingegen viel zu wenig in Betracht gezogen bzw. deutlich eingefordert – gerade im Kontext Grundschule.

sehr einverstanden sind und nur wenige kritische Stimmen laut werden. Somit geben die Kinder vielfach ihr Einverständnis zur gängigen Praxis – unabhängig davon, so scheint es, ob diese beteiligungsorientiert ist oder nicht.[23] Daher wären Strukturen aufzubauen und zu verankern, die Kinder über ihre Position(en) und damit einhergehende Rechte (auch das Recht auf Beschwerde) informieren. Dies ist vor allem auch angesichts der Tatsache relevant, dass sich Schriften zur Mitwirkung an der Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie insbesondere auf Schulen und Lehrkräfte (z. B. Vodafone Stiftung Deutschland 2013) sowie auf Eltern und Elternvertretungen beziehen und diese u. a. sehr detailliert über Strukturen und ihre Rechte aufgeklärt und informiert werden (z. B. Ministerium für Bildung 2018, S. 16 ff.). Nur vereinzelt gehen die entsprechenden Dokumente, zumindest in kleinen Teilen, *auch* auf die Positionen und Perspektiven von Kindern bzw. Schüler*innen[24] ein und/oder adressieren und informieren diese (exemplarisch: Hessisches Kultusministerium & Landeselternbeirat von Hessen 2013, S. 32 f.). Jedoch sind z. B. Informations- und Beratungsrechte in Schulgesetzen auch explizit Rechte von Schüler*innen.[25]

Viertens machen die Befunde deutlich, dass bei Konstellationen zwischen Eltern, Lehrkraft und Schüler*in, wie u. a. den LSE-Gesprächen, die *eigene Beteiligung* von manchen Kindern *positiv*, von anderen *negativ* hervorgehoben wird. So positionieren sich manche als interessiert an LSE-Gesprächen und befürworten es, ‚aus erster Hand' alles Wichtige mitzubekommen, zu wissen, worum es geht und was wichtig ist, um schulisch voranzukommen. Zugleich sind manche Kinder desinteressiert; sie machen deutlich, auf welche Art und Weise sie sich diesen Gesprächen entziehen, denen sie wenig abgewinnen können. Daraus folgt, dass Forderungen danach, Kinder ‚per se' stärker in Beteiligungspositionen – wie diejenige als Gesprächspartner*innen oder auch als „Vertragspartner" (u. a. Stiftung Bildungspakt Bayern & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 28) – zu rücken, den Befunden zufolge sehr differenziert zu betrachten und zugleich als ambivalent einzustufen sind. Dies gilt auch angesichts der hier vorgelegten Studienergebnisse, dass bestimmte Kinder im Vorfeld dieser Gespräche Vorbehalte haben: Sie formulieren Ängste dazu, was auf sie zukommt, wenn Situationen und Konstellationen der Beteiligung anstehen (u. a. LSE-Gespräch). Sie schildern, dass sie *als Kind* die Gespräche selbst nicht kontrollieren können und damit riskieren, dass ‚private' Themen, die sie der Familie oder aber der Schule zuschreiben, ‚ans Licht kommen' (s. o.). In ihrer Beteiligung liegt also ein Risiko. Dieses ist neben ihrer Position ‚Kind' auch dem entsprechenden Kontext (u. a. LSE- oder Lernentwicklungsgespräch) der Beteiligung zuzuschreiben, geht es doch im ‚Gespräch zu dritt' letztlich um primär eine Person: die Leistung, das Lernen und die Verantwortung des Schülers/der Schülerin.

Zugleich ist *fünftens* zu berücksichtigen, dass durch die verpflichtende Implementierung der Beteiligung von Kindern an interinstitutionellen Gesprächen (zumeist: Lernentwicklungsgesprächen) in einigen Bundesländern Kinder nicht nur im Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis einerseits und im Eltern-Kind-Ver-

23 Ob dies damit zusammenhängt, dass den Kindern im Sample ihre (Beteiligungs-)Rechte nicht bekannt sind, oder ob diese Zustimmung auch andere Ursachen hat, kann hier nicht geklärt werden.

24 In den Dokumenten ist überwiegend nicht von Kindern, sondern von Schüler*innen die Rede.

25 U. a. Kultusministerkonferenz (2018b), u. a. mit Bezug zum Hessischen Schulgesetz

hältnis andererseits positioniert sind und agieren (müssen). Vielmehr werden sie durch ihre Beteiligung an solchen spezifischen Formaten darüber hinaus als Kind bzw. als Schüler*in auch noch auf eine weitere Art und Weise in das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus eingebunden. Damit agieren sie nicht nur in einer relativ neuen, sondern auch in einer *zusätzlichen und zugleich anspruchsvollen* Konstellation.

Diese erweiterte Involvierung von Kindern ist insofern nicht zu unterschätzen, als in einigen Schriften zu LSE-Gesprächen und weiteren Gesprächsformaten auf die große Bedeutung von Gesprächsführungstechniken der Erwachsenen abgehoben wird, um ‚auf Augenhöhe' kommunizieren zu können (z. B. Ministerium für Bildung 2018, S. 15). Zugleich wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch an Schüler*innen Gesprächstechniken (Sacher 2014, S. 185) und „Kommunikationskompetenz" (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur o. J., S. 3) zu vermitteln. Wenn z. B. davon die Rede ist, in Lernentwicklungsgesprächen würden ‚alle Beteiligten zu Wort kommen und sich austauschen' (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 108), und im LSE-Gespräch würden „die Perspektiven aller Beteiligten zusammengefügt" (Ministerium für Bildung 2018, S. 10) – dann stellt sich zum einen die Frage, welche Perspektiven überhaupt zum Ausdruck gebracht werden (können), und zum anderen, wie eine solche ‚Zusammenfügung' eigentlich geschieht und welche Herausforderungen dies für alle Beteiligten in der konkreten Situation mit sich bringt (vgl. Mundwiler 2017).

Auch bei bester Vorbereitung und fachlicher auf die Kommunikation bezogener Expertise aller erwachsenen und kindlichen Gesprächsteilnehmenden ist nicht davon auszugehen, dass in solchen Situationen und Konstellationen im Kontext Schule tatsächlich – wie postuliert – alle Beteiligten ‚ihre Perspektiven' einbringen (könnten), alle ‚ernst genommen' werden und sich generationale Machtverhältnisse im regelmäßigen Gespräch zeitweise in „eine[r] unbelasteten Atmosphäre" aufheben lassen (Ministerium für Bildung 2018, S. 12). Daher ist es nicht nur relevant, deutlich mehr Einblicke in diese Gesprächsformate zu erhalten – mit sozialwissenschaftlichen und linguistischen Analysen, wie sie in der vorliegenden Studie und in weiteren Studien bereits in Ansätzen erfolgt sind (exemplarisch: Bonanati 2018; vgl. Punkt 6). Vielmehr muss auch dafür sensibilisiert werden, dass die Beteiligung von Kindern mit der Herausforderung verbunden ist, mögliche Anliegen von ihnen auch tatsächlich ernst zu nehmen. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese den Anliegen der beteiligten Erwachsenen entgegenstehen.

Inwiefern also, so wäre zu fragen, sind (kindliche) Widerstände legitim? Werden sie überhaupt artikuliert? Inwiefern gibt es Raum und Ressourcen, damit umzugehen? Was folgt aus der Beteiligung der Kinder an Gesprächen, wenn diese nicht nur angeben, sich selbst verbessern zu wollen, sondern auch Änderungen bei Lehrkräften und/oder Eltern einfordern? Wie wird damit umgegangen, dass bei mindestens drei Parteien und unterschiedlichen Gesprächsthemen permanent auch unterschiedliche Perspektiven – auch zwischen Lehrkraft und Eltern oder Eltern, Lehrkraft und Kind – zum Ausdruck gebracht werden könnten?

Damit ist *sechstens* eine weitere Zumutung an Kinder angesprochen, die in ihrer Beteiligung an (Lernentwicklungs- bzw. LSE-)Gesprächen liegt: Kinder im Grundschulalter sollen sich selbst qualifizieren, um an diesen Gesprächsformaten

tatsächlich teilhaben zu können, sie sollen sich in ein Selbstverhältnis zu sich als Lernende*r setzen und ihre eigene Lernentwicklung, ihre eigene Leistung einschätzen und im Gespräch, das entsprechend dem monolingualen Habitus der Schule auf Deutsch geführt wird, artikulieren – denn, so schreibt das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, S. 107) beispielhaft: (Lernentwicklungs-)Gespräche zwischen Eltern, Lehrkraft und Schüler*in über die tatsächliche Leistung eines Kindes und „selbst gesetzte Ziele tragen dazu bei, eine realistische Vorstellung von der eigenen Leistung zu entwickeln, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und zum selbständigen Lernen zu motivieren". Auch andernorts wird dargelegt, dass LSE-Gespräche auf „die Steigerung ihrer Eigenmotivation und Eigenverantwortung" (Ministerium für Bildung 2018, S. 12) abzielen.

Dabei wird nicht nur im Gesprächsverlauf, sondern auch grundsätzlicher durch das Format solcher Gespräche selbst eine stärkere Zuweisung von Verantwortung an Kinder offenkundig. Diese zeigt sich ebenfalls in der vorgegebenen anzustrebenden Einigung am Ende der Gespräche: Die Inhalte der Gespräche sollen

zeitnah in „kindgerechte Zielvereinbarungen“ münden (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, S. 15); konkrete Vereinbarungen sollen die Verbindlichkeit erhöhen, und alle ‚Vertragspartner‘ verpflichten sich damit, die Maßnahmen auch umzusetzen, um bestimmte Ziele zu erreichen (u. a. Ministerium für Bildung 2018, S. 12). Was in den auf diese Gespräche bezogenen einschlägigen Schriften nicht thematisiert wird, ist die Ambivalenz zwischen Selbststeuerung (u. a. in Form von Selbsteinschätzungsbögen im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen) und Disziplinierung von Kindern (Kelle 2009, S. 472; vgl. Bröckling 2019).

(5) Rahmenbedingungen für eine gute ‚Zusammenarbeit‘ von Schule und Familie – Ressourcen und Reflexionsräume schaffen sowie eine ungleichheitssensible Organisationsentwicklung betreiben

Die ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie umfasst sehr vielfältige Situationen, Formate und Konstellationen. Dazu gehören neben rechtlichen, fachlichen und professionsbezogenen Rahmungen auch die Gestaltung sehr differenzierter Arrangements wie u. a. der Erstkontakt und das Ankommen an einer Schule, unterschiedliche Formen des informellen Austauschs zwischen Lehrkräften und Eltern (beispielsweise spontane Zusammentreffen), formalisierte Formen des Austauschs (z. B. Lernentwicklungsgespräche, Elternsprechtage), Formen des schriftlichen/digitalen Austauschs (WhatsApp-Nachrichten, Infozettel, Aushänge, Schulwebsites, Fotos/Bilder etc.), die Gestaltung von Übergängen (etwa der Übergang in weiterführende Schulen, in Angebote im Sozialraum, in den Ganztag), die individuelle und kollektive Beteiligung von Eltern an Schulen auf unterschiedlichen formalen Ebenen (z. B. Elternvertretungen in Klassen, an Schulen auf überschulischer Ebene) oder auch Hausbesuche durch Lehrkräfte einerseits und die Involvierung von Eltern in schulische Angebote / den Unterricht beispielsweise bei Hospitationen andererseits, u. v. a. m. (zu einer Übersicht: u. a. Epstein 2002).

Kinder sind in die meisten dieser Konstellationen und Situationen auf unterschiedliche Art und Weise einbezogen – vielfach auch dadurch, dass über sie, ihr Lernen, ihre Entwicklung, ihre Kompetenzen, ihr Erleben, ihre Leistung, ihr Verhalten etc. gesprochen wird oder dies schriftlich zum Thema gemacht wird. Ebenso geschieht dies auch dadurch, dass sie selbst in diese Formen des Austauschs unmittelbar, z. B. als Gesprächspartner oder Gatekeeper, involviert sind.

Wenn einige oder alle, wenn noch mehr oder auch andere als die genannten Formen der ‚Zusammenarbeit‘ zukünftig weiter intensiviert und verstärkt werden sollen – auch angesichts der hohen Erwartungshaltungen an die Akteure in Schulen, z. B. über Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und ein effektiveres Zusammenwirken von Schule und Familie zum Abbau von Benachteiligungen beizutragen –, dann sind sehr deutlich die jeweils notwendigen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. Es gilt, die strukturellen Bedingungen zur Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen, die in der intensiveren ‚Zusammenarbeit‘ zwischen Schule und Familie liegen, deutlich zu verbessern – in Bezug auf Zeit, Personal, Wissen und Fertigkeiten, Räumlichkeiten, Verfahrensweisen, Monitoringsysteme etc. Welche Rahmenbedingungen sind jeweils gegeben, und welche Bedingungen müssten kontinuierlich gegeben sein, um den hohen und vielfältigen, mitunter dilemmatischen Anforderungen auch gerecht werden zu können?

Verbesserte Bedingungen sind dabei auch insofern geboten, als es verbindliche politische Vorgaben in den einzelnen Bundesländern gibt, mit Eltern – und Kindern – partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Wenn in diesem Zusammenhang, wie gezeigt, die Vertrauensbasis zwischen allen Beteiligten, die gegenseitige Wertschätzung, Anerkennung, der Respekt vor dem Gegenüber, der kontinuierliche Austausch etc. ins Zentrum gerückt wird, dann ist es unabdingbar, hierfür verlässliche und auf verschiedenen Ebenen (wie z. B. in einzelnen Schulen, aber ebenso in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften) ausreichende Ressourcen bereitzustellen, die gute Voraussetzungen dafür bilden können, dass Lehrkräfte, Eltern und Kinder tatsächlich ‚zusammenarbeiten' und kommunizieren können.

Zugleich bedarf es der Weiterentwicklung von Formen einer ungleichheitssensiblen Organisationsentwicklung, etwa hinsichtlich unterschiedlicher Formate der Beteiligung, Kommunikation und Interaktion. Hierzu gehören z. B. LSE- und Lernentwicklungsgespräche oder auch Formen der Einbeziehung von Schüler*innen- und Elternvertretungen in Schulentwicklungsprozesse. Dabei wäre in der Begleitung und Beobachtung von Schulentwicklungsprozessen und Schulversuchen, die (auch) einen Fokus auf ‚Zusammenarbeit' richten, der Blick nicht nur auf (mögliche) Wirkungen (für alle), sondern zugleich auf differentielle Wirkungen und Nebenwirkungen zu lenken und Ressourcen bereitzustellen, dies prozesshaft, systematisch und multiperspektivisch zu beobachten, zu evaluieren und zu reflektieren. Für welche Personen(-gruppen) genau haben sich bestimmte Veränderungen an einer Schule als vorteilhaft erwiesen, für wen gegebenenfalls nicht? Was sind mögliche Nebeneffekte beschlossener und implementierter Bausteine im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen? Wie werden diese auch im Zeitverlauf und angesichts gegebenenfalls veränderter Rahmenbedingungen und Personenkonstellationen beobachtet, begleitet und reflektiert?

(6) Sozial- und erziehungswissenschaftliche und zugleich reflexive (Begleit-) Forschung auf- und ausbauen

Einige der problemorientiert dargestellten Interpretationen der Befunde in diesem Forschungsbericht und die hier skizzierten Herausforderungen machen an vielen Stellen deutlich, wie wünschenswert und vielversprechend es ist, weitere theoretische und empirische Einsichten in das komplexe Zusammenspiel von Schule und Familie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu erhalten. Hierzu bedarf es des Auf- und Ausbaus einer *theoretisch ausgerichteten, breit gefächerten und zugleich reflexiven sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung* zur ‚Zusammenarbeit' zwischen Schule und Familie und zu dem, was fachpolitisch als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bezeichnet wird.

Diese Forschung kann *erstens* dazu dienen, über Studien zum Beispiel zu den Prozessen, Logiken, Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten auf der Mikroebene von Interaktionen und in spezifischen Organisationen die Erwartungshaltungen – sowie die ausgeprägte pädagogische und fachpolitische Programmatik[26] – empirisch zu fundieren. Hierzu sind einerseits auch historisch angelegte Studien

26 Diese findet sich z. B. in Aussagen wie, dass Schüler*innen in LSE-Gesprächen eine „Motivationssteigerung [erleben], da sie ernst genommen werden" (Ministerium für Bildung 2018, S. 12). Solche ‚Tatsachenbeschreibungen' haben insofern einen unklaren Stellenwert, als ihre empirische Grundlage unbekannt und nicht nachvollziehbar ist, sie gleichwohl aber hohe Geltungs- und Überzeugungskraft besitzen (zu dieser Problematik, die nicht nur auf schul- und bildungspolitische Dokumente zutrifft: u. a. Betz 2019).

ertragreich, die Einsichten u. a. in politische Zusammenhänge, Entstehungskontexte unterschiedlicher Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Schule und Familie (Busse & Helsper 2007) und spezifische Entwicklungspfade vermitteln, sowie andererseits diskursanalytische Studien, die zudem beispielsweise Einblicke in Verquickungen zwischen Wissenschaft, Bildungsadministration und schulischer Praxis, u. a. bei Schulreformen, geben können. Ebenfalls ist es möglich, durch solche Studien auch die Positionen, z. B. von Kindern, in fachlichen und politischen Schriften, in Handreichungen für Lehrkräfte und Eltern, in Aus- und Fortbildungsmaterialien für Lehrkräfte etc. genauer zu analysieren und damit auch Wissensformen zu fokussieren, die Entscheidungsträger*innen und Lehrkräfte an Schulen produzieren bzw. die ihnen zur Verfügung gestellt werden – und diese Befunde gesellschaftstheoretisch zu deuten und einzuordnen.[27]

Zweitens wären Studien lohnenswert, die in Rechnung stellen, dass es *die* Bildungs- und Erziehungspartnerschaft oder *die* ‚Zusammenarbeit' nicht gibt und geben kann, die vielmehr unterschiedliche und mitunter sehr spezifische Formate, Angebote und Programme, die auf verschiedene Art und Weise das Verhältnis zwischen Schule und Familie gestalten, in den empirischen Blick nehmen. Wie funktionieren bzw. welcher Logik folgen z. B. – auch über die Zeit und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen – Familienklassen, Bildungsketten, Elternmentor*innenprojekte, Bildungspatenschaften und (weitere) Varianten der Eltern- und Bildungs(weg)begleitung bei Kindern im Grundschulalter, welchen Logiken folgen spezifische Formate wie LSE- oder Lernentwicklungsgespräche? Welche guten, welche schlechten Erfahrungen machen die unmittelbar Beteiligten damit, und wodurch kommt dies zustande? Welche Eltern, Kinder, Lehrkräfte und Pädagog*innen an Schulen und darüber hinaus bringen sich hier verstärkt ein, wollen und können sich einbringen, wie genau erfolgt dies jeweils und mit welchen Konsequenzen?

Durch die hier vorgelegte Analyse der Positionen und Perspektiven von Kindern lässt sich *drittens* am Beispiel einer Studie aufzeigen, wie *unterschiedlich und spezifisch die Beiträge* der Kinder zur Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie sind, die bislang vielfach unsichtbar blieben und daher auch leichter übergangen werden konnten: Ihre *Wissensformen und ihre Akteurschaft als Kind* gilt es in den Konzeptualisierungen von ‚Zusammenarbeit' auf der Ebene der Schule und der überschulischen Ebene stärker als bisher zu berücksichtigen (bereits: Edwards & Alldred 2000) – eine Grundlage hierfür können differenzierte empirische Forschungsbefunde liefern. In diesem Zusammenhang sind auch die beschriebenen empirischen Argumente zur Rekonzeptualisierung von Qualitätsmaßstäben und -initiativen zu sehen: Von Relevanz wäre die Ausdifferenzierung einer *Qualitätsforschung*, die auch für generationale Ungleichheitsverhältnisse, für heterogene Perspektiven und für ungleiche Positionen sensibel ist und zugleich den Beitrag der (erwachsenen) Forschenden zur Qualität von Schule und ‚Zusammenarbeit' mit in Rechnung stellt und stellen kann.

27 In der Erarbeitung dieses Forschungsberichts zeigte sich bereits, dass Kindern bzw. Schüler*innen sehr heterogene Positionen in einschlägigen Dokumenten zugewiesen werden: Mal sind sie Partner – u. a. Erziehungs-, Bildungs-, Vertrags-, Gesprächs-, Kooperationspartner –, mal Schüler*innen, mal Kinder, mal sind die Schulerfolge und die wirtschaftlichen Erfolge der Kinder (in der Zukunft) das Ergebnis der Partnerschaft zwischen den Erwachsenen u. v. a. m. (exemplarisch: Kultusministerkonferenz 2018a; zu diesen vielfältigen und fluiden Positionierungen in der Partnerschaft, die es auch in den politischen und fachlichen Schriften im Kontext Kindertagesbetreuung gibt: Betz & Bollig 2019).

Viertens wären Forschungsvorhaben lohnend, die sich ausgehend von dem Zusammenspiel von Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern in konkreten Schulen auch mit weiteren übergreifenden (neuen) sozialen Realitäten beschäftigen. Es ist anzunehmen, dass mit den im Forschungsbericht beschriebenen LSE-Gesprächen und Lernentwicklungsgesprächen vielfache, bislang noch nicht näher bestimmte Veränderungen in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Familie einhergehen. In Erweiterung der Befunde von Bonanati (2018), ist mit Rekurs auf die Studien von Dannesboe (2016) sowie Kotthoff (2012) und die Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren" anzunehmen, dass sich nicht nur die Positionen von Kindern in und durch diese Gespräche verändern, sondern auch die Vorstellungen ‚guter' Elternschaft, wenn Kinder in den Gesprächen anwesend und beteiligt sind. Es geht also nicht nur darum, fachlich und politisch zu entscheiden, ob Kinder (besser) anwesend sein sollen oder nicht, und hierfür empirische Grundlagen bereitzustellen. Vielmehr verändert sich insgesamt das Gefüge zwischen Schule und Familie, Kindheit und Erwachsenheit (Fangmeyer & Mierendorff 2017), zwischen Kindern, Lehrkräften und Eltern im Kontext (und als Resultat) der Verpflichtungen zur Implementierung dieser Gespräche in einigen Bundesländern. Diese Veränderungen wären zukünftig ebenso zu beobachten und zu analysieren wie die Frage, ob und inwiefern durch diese relativ neuen Gesprächsformate auch noch wenig beachtete Formen von Leistungserwartungen, -dokumentationen und -rückmeldungen im Gespräch bzw. im Vorfeld und im Nachgang zu den Gesprächen einhergehen.

Fünftens wäre es weiterführend, auch Studien zu initiieren und zu vertiefen, die sich dezidiert mit den (kompensatorischen) Wirkungen von sehr unterschiedlichen Formaten der ‚Zusammenarbeit' – auch als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – und der interinstitutionellen Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern beschäftigen und hierbei neues und anderes Wissen über Formen der Benachteiligung, Inklusion und Exklusion sowie über Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion in spezifischen Arrangements generieren. Dabei wäre es nötig, gerade mit einem evaluativen Fokus, auch auf Ambivalenzen einzugehen: Welche Wirkungen und zugleich welche Nebenwirkungen und Begleiterscheinungen für einzelne Personen sowie für bestimmte Personengruppen (z. B. für benachteiligte Kinder) haben unterschiedliche Formate der ‚Zusammenarbeit' und ihre spezifische Ausgestaltung?

Abstract

Children at the Crossroads of Opportunities and Constraints

The relationship between the school and the family from the children's viewpoint: their perspectives, their positions

Both professionals and politicians attach a great deal of importance to shaping the relationship between school and families, in the form of collaboration, parental engagement and involvement and educational partnerships. The importance ascribed to that relationship comes from the insight that children move in arenas of socialisation and lifeworlds which are both different and, at the same time, related – or which should be related in one way or another. This is particularly true in light of social inequality and also educational inequality. The goal being pursued is thus to shape that relationship by educational, legal and political means, and to adapt it to the realities of modern life and social requirements. Greater collaboration between families, ECEC providers and schools is intended to help reduce educational inequalities at an early age. However, it has proven extremely complex to achieve and maintain.

This report is the second volume published by the research project on "Children at the Crossroads of Opportunities and Constraints" (Kinder zwischen Chancen und Barrieren), which has been intensively studying the issues of how families interact with educational institutions such as nurseries, kindergartens or schools, and the opportunities and barriers this presents with regard to children's education and participation. One aim is to pinpoint the (invisible) mechanisms which reproduce educational inequality in the nexus between the family, nursery, kindergarten and school, from the perspective of staff, teachers and parents and taking into account the lines of reasoning which are followed in practice. Another aspect considered is the children's positions and viewpoints, which have as yet received little attention.

The empirical study provides insights into the actors' varying viewpoints and experiences regarding different types of contact between parents and teachers. The aim is particularly to prioritise the views of the children (a group of actors previously neglected in both research and the professional discourse), and to more closely examine their positions and self-positioning when it comes to shaping the relationship between the primary school and family.

This is done on the basis of data from interviews with adults from the context of primary schools in Hesse and Rhineland-Palatinate; from group discussions (panels of experts) with primary school children and interviews with children who had already participated in the group discussions. The information provided by the children forms the empirical core of the research report.

The findings offer insights into the children's views on how contact is made, on whether there is a close or more distant relationship between the family and the school, and on their individual and collective experiences of encounters between their own and other children's families and teachers. Another aspect analysed was the viewpoints children held regarding specific forms of contact such as group parents' evenings or individual discussions involving the parent, teacher and child, and the position they themselves adopted if their teacher met one or more of their parents. The study focused on what guides the children's actions when they help shape the relationship between the school and the family, and the extent to which the children's experiences and the motivations behind their actions differ within the group, e.g. depending on their gender or social background.

Über die Autorinnen

Tanja Betz hat Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Mediation an der Universität Trier und der Fernuniversität Hagen studiert und war als Schulmediatorin tätig. Ihre Dissertation über „Ungleiche Kindheiten“ im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder in Deutschland wurde mit dem Förderpreis für den wissenschaftlichen Nachwuchs vom Freundeskreis Trierer Universität e. V. ausgezeichnet. Als Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik und der Geschäftsstelle des Bundesjugendkuratoriums war sie am Deutschen Jugendinstitut e. V. in der Politikberatung aktiv. 2010 wurde sie für ihr innovatives Forschungsprojekt EDUCARE mit einem Schumpeter Fellowship der VolkswagenStiftung ausgezeichnet. Von 2010-2018 war sie zunächst Juniorprofessorin für Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und im LOEWE-Forschungszentrum IDeA und ab 2015 Professorin für Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik. Seit 2018 ist sie Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Kindheitsforschung. Sie forscht zu Akteuren und Institutionen der Kindheit und untersucht, wie Differenz und Ungleichheit hervorgebracht und reproduziert werden. Sie analysiert politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft und pädagogische Programmatiken sowie das professionelle Handeln in pädagogischen Institutionen und im gesellschaftlichen Kontext. Seit 2013 ist sie Mitglied in der Expertenrunde „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“ der Bertelsmann Stiftung.

Stefanie Bischoff-Pabst hat Grund- und Hauptschullehramt sowie Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. studiert. Promoviert hat sie 2016 im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit in dem von der VolkswagenStiftung geförderten Projekt „EDUCARE – Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und am interdisziplinären Forschungszentrum IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). Ihre Dissertation mit dem Titel „Habitus und frühpädagogische Professionalität“ wurde 2017 im Beltz Juventa Verlag veröffentlicht. Von 2010 bis 2018 war Stefanie Bischoff-Pabst wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik, im Projekt ECUCARE sowie im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“. Hier forschte sie zu den Handlungsorientierungen, Überzeugungen und dem Handeln von Eltern sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und im BMBF-Verbundprojekt „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“. Seit 2018 ist sie Mitherausgeberin der Fachzeitschrift „Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (FalKi)“. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit im Kontext von Heterogenität und Ungleichheit. Weitere Schwerpunkte liegen in der Professionstheorie und -forschung sowie in qualitativen Methoden der Sozialforschung.

Nicoletta Eunicke hat an der Georg-August Universität Göttingen und an der Universität Kapstadt (Südafrika) Soziologie und Sport im Bachelor studiert. An der Goethe-Universität Frankfurt am Main absolvierte sie ihren Master in Soziologie mit Auszeichnung und begann bereits im Studium als studentische Hilfskraft im Arbeitsbereich von Professorin Tanja Betz zu arbeiten. In ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich mit der Frage, wie 9- und 10-jährige Kinder ihre Lebensgeschichte erzählen. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin arbeitete sie im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita und Schule interagieren". Seit 2018 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im AB Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Hier gibt sie Lehrveranstaltungen zu Methoden und Theorien der Kindheitsforschung, aktuellen bildungspolitischen Debatten und zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten zwischen Familie und Grundschule. In ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit Konstruktionen von Kindheit und Familie in Grenzziehungen zwischen Familie und Bildungsinstitution. Nicoletta Eunicke ist Mitglied im Nachwuchsnetzwerk Soziologie der Kindheit, in der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und assoziiertes Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Britta Menzel hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München Volkskunde/Europäische Ethnologie, Psychologie und Religionswissenschaften studiert. Im Jahr 2014 erhielt sie ein Forschungsstipendium am Deutschen Jugendinstitut e.V. und beschäftigte sich in diesem Zusammenhang mit dem Verhältnis von flexiblen Betreuungsangeboten in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und dem Wohlbefinden von Kindern. Von 2016 bis 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik und im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung „Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren". Zuvor war sie von 2014 bis 2016 im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) am Deutschen Jugendinstitut tätig. Seit 2019 ist sie dort wieder wissenschaftliche Referentin und untersucht im Bereich der qualitativ angelegten Equal Access Study Zugangsbedingungen zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im internationalen Vergleich. In ihrem Promotionsprojekt „Zusammenarbeit: Eltern, Fachkräfte, Kinder? – Eine ethnographische Untersuchung zur agency von Kindern im frühpädagogischen Feld" analysiert sie zudem wie Kinder das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften (mit)gestalten. Darüber hinaus ist sie Mitglied der DGS-Sektion Soziologie der Kindheit. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Kindheits- und Ungleichheitsforschung sowie der Forschungsethik.

Impressum

© November 2019
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich
Antje Funcke

Cartoons
Klaus Pitter, Wien

Fotonachweise
© Aaron Amat / stock.adobe.com (Seite 1)
Arne Weychardt (Seite 7)
Kai Uwe Oesterhelweg (Seite 7)
Privat (Seite 42-43)

Gestaltung
Markus Diekmann, Bielefeld

Druck
Hans Gieselmann Druck und
Medienhaus GmbH & Co. KG, Bielefeld

DOI 10.11586/2019063

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Antje Funcke
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81243
Fax +49 5241 81-681243
antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de